

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

LUCINEIDE LIMA BARBOSA
MARIA ELIANE DE SOUZA

**CONDIÇÕES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM
ESTUDO EM TORNO DA PROFISSIONALIDADE DOS/AS PROFESSORES/AS
ATUANTES NO SEGMENTO I (CICLO I E II DA EJA), DAS REDES DE ENSINO
MUNICIPAL E ESTADUAL EM JOÃO PESSOA/PB**

JOÃO PESSOA/PB

2016

LUCINEIDE LIMA BARBOSA

MARIA ELIANE DE SOUZA

**CONDIÇÕES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM
ESTUDO EM TORNO DA PROFISSIONALIDADE DOS/AS PROFESSORES/AS
ATUANTES NO SEGMENTO I (CICLO I E II DA EJA), DAS REDES DE ENSINO
MUNICIPAL E ESTADUAL EM JOÃO PESSOA/PB**

Monografia apresentada como requisito de avaliação do Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para obtenção de aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Professora-orientadora: Profa. Dra. Suelídia Maria Calaça.

JOÃO PESSOA/PB

2016

B238c Barbosa, Lucineide Lima.

Condições de trabalho na educação de jovens e adultos: um estudo em torno da profissionalidade dos/as professores/as atuantes no segmento I (ciclo I e II da EJA), das redes de ensino municipal e estadual em João Pessoa/PB / Lucineide Lima Barbosa, Maria Eliane de Souza. – João Pessoa: UFPB, 2016.

60f. : il.

Orientadora: Suelídia Maria Calaça

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Condições de trabalho. 2. Trabalho docente. 3. Educação de jovens e adultos. I. Souza, Maria Eliane de. II. Título.

LUCINEIDE LIMA BARBOSA
MARIA ELIANE DE SOUZA

**CONDIÇÕES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM
ESTUDO EM TORNO DA PROFISSIONALIDADE DOS/AS PROFESSORES/AS
ATUANTES NO SEGMENTO I (CICLO I E II DA EJA), DAS REDES DE ENSINO
MUNICIPAL E ESTADUAL EM JOÃO PESSOA/PB**

Trabalho de Conclusão de Curso à Universidade Federal
da Paraíba com o objetivo de obtenção de aprovação.

Aprovado em 02/12/2016

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Suelídia Maria Calaça (Orientadora)



Profa. Dra. Quêzia Vila Flor Furtado



Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva

JOÃO PESSOA/PB

2016

Dedico este trabalho aos meus pais Paulo e Lindaci.

Aos meus irmãos Paulo, Paula e Luciene.

E aos meus sobrinhos Lianny e Pedro.

(Lucineide Lima Barbosa)

*À Deus que sempre foi meu refúgio e fortaleza nos momentos difíceis e me deu graça para
conseguir desenvolver esta pesquisa.*

*À minha família que foram portos seguros diante das circunstâncias adversas que surgiram
durante minha trajetória.*

(Maria Eliane de Souza)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tanto me abençoar.

À minha família (pais, irmãos e sobrinhos), por sempre me incentivar e ajudar em tudo.

Aos professores e professoras que contribuíram para a minha formação, em especial a nossa orientadora, Suelídia Maria.

(Lucineide Lima Barbosa)

À Deus por ter me dado forças e ter me ajudado, pois sem Ele não teria obtido bom êxito diante das dificuldades que surgiram.

À família: esposo, pais e irmãos, que em todos os momentos estiveram ao meu lado me dando apoio e incentivo.

Aos meus professores e amigos que fizeram parte desta etapa da minha vida, meu muito obrigado.

(Maria Eliane de Souza)

RESUMO

A presente monografia tem como objetivo discutir as condições de trabalho dos docentes que exercem suas atividades no Segmento I da EJA nas Redes de Ensino Municipal e Estadual de João Pessoa/PB, à luz da profissionalidade docente como condicionante para o exercício das atribuições profissionais de forma autônoma diante dos dilemas e contradições presentes no seu espaço de trabalho. A motivação para realizar tal estudo se deu por conta dos contrastes quanto às condições de trabalho dos/as docentes em escolas dessas duas redes de ensino, os quais foram percebidos por nós durante a realização da parte prática referente às disciplinas Estágio Supervisionado III, IV e V. Para dar consistência aos elementos abordados apresentamos tanto as contribuições de autores que debatem sobre a profissão docente, como Tardif (2008) e Contreras (2002), quanto a análise acerca das Diretrizes Curriculares das duas redes de ensino. Com o intuito de conhecer o contexto em que ocorre a Educação de Jovens e Adultos (Segmento I) nestas redes de ensino, recorremos à pesquisa qualitativa para abranger as perspectivas dos professores com relação às condições de trabalho que estão sendo submetidos, entre outros aspectos, como o fato de as docentes da Rede Municipal terem apresentado uma formação mais elevada que a dos/as docentes da Rede Estadual, ou que a maioria desses/as docentes já trabalha como professor/a há mais de 10 anos. Dessa forma, os assuntos tratados neste trabalho não têm o objetivo de informar apenas, mas de proporcionar uma reflexão em torno dos problemas no âmbito da EJA em escolas da capital paraibana.

Palavras-chave: Condições de trabalho. Trabalho docente. Educação de Jovens e Adultos. Profissionalidade docente.

ABSTRACT

The objective of this monograph is to discuss the working conditions of the teachers who work in the EJA Segment I in the Municipal and State Teaching Networks of João Pessoa / PB, in the light of professional teaching as a condition for the exercise of professional assignments Autonomous in the face of the dilemmas and contradictions present in their work space. The motivation to carry out such study was due to the contrasts regarding the working conditions of the teachers in the schools of these two teaching networks, which were perceived by us during the practical part related to the disciplines Supervised Stage III, IV and V. To give consistency to the elements discussed, we present both the contributions of authors who debate about the teaching profession, such as Tardif (2008) and Contreras (2002), and the analysis about the Curriculum Guidelines of the two teaching networks. In order to understand the context in which Youth and Adult Education (Segment I) occurs in these teaching networks, we use qualitative research to cover the perspectives of teachers regarding the working conditions that are being submitted, among other aspects, Such as the fact that the teachers of the Municipal Network have presented a higher education than the teachers of the State Network, or that most of these teachers have been working as teachers for more than 10 years. Thus, the subjects dealt with in this work are not intended to inform only, but to provide a reflection on the problems within the scope of the EJA in schools in the capital of Paraíba.

Keywords: Working conditions. Teaching work. Youth and Adult Education. Professional teaching.

LISTA DE SIGLAS

CNE/CP - Conselho Nacional De Educação Conselho Pleno

Educacenso - Censo Escolar da Educação Básica

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEAGE - Gerência Executiva de Acompanhamento da Gestão Escolar

GEEJA - Gerência Executiva de Educação de Jovens e Adultos

GESTRADO/UFGM - Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NAGE - Núcleo de Acompanhamento da Gestão Escolar

PCCR - Plano de Cargos e Carreira e Remuneração

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PLI - Programas do Livro

PME - Plano Municipal de Educação

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PTE - Programas de Transporte do Escolar

SEE - Secretaria de Estado da Educação

SIOPE - Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	TRABALHO DOCENTE: A PROFISSIONALIDADE COMO ASPECTO PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR	10
2.1	A obrigação moral	13
2.2	O compromisso com a comunidade	16
2.3	A competência profissional	20
2.3.1	O professor na dimensão profissional das tarefases competências do trabalho docente	24
3	PERCURSO METODOLÓGICO	29
3.1	Questionário como recurso metodológico na produção da informação e promoção da perspectiva do pesquisador	31
3.2	Análise de dados: condicionante para uma reflexão acerca do objeto de estudo	32
4	CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR ATUANTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESCOLAS DAS REDES DE ENSINO ESTADUAL E MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA	33
4.1	Relação do professor com a Educação de Jovens e Adultos no contexto das escolas pertencentes às Redes de Ensino Estadual e Municipal na cidade de João Pessoa	38
5	AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS/AS PROFESSORES/AS DAS REDES ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO EM JOÃO PESSOA: APROXIMAÇÃO COM O TEMA	44
5.1	Organização do ensino de jovens e adultos referente ao Segmento I (ciclos I e II) das Redes Estadual e Municipal de ensino na cidade de João Pessoa/PB	44
5.2	Formação inicial e continuada; jornada de trabalho; gratificações e bolsa desempenho para professores e professoras atuantes nas Redes de Ensino Estadual e Municipal na cidade de João Pessoa/PB	48
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
8	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	56

1 INTRODUÇÃO

A presente monografia tem como proposta refletir acerca das condições de trabalho dos docentes atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), referente ao Segmento I (Ciclos I e II) em escolas das Redes de Ensino Público Estadual e Municipal da cidade de João Pessoa/PB. A escolha do tema “Condições de trabalho dos professores/as atuantes no Segmento I (Ciclos I e II) da EJA das Redes de Ensino Municipal e Estadual de João Pessoa/PB”, se deu a partir de nossas indignação quanto às condições de trabalho dos/as professores/as, percebidas nas escolas das referidas redes de ensino durante as visitas realizadas para o cumprimento da parte prática, referente às disciplinas Estágio Supervisionado III, IV e V, componentes curriculares do Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Para o estudo em questão, nos dispomos, segundo o objetivo geral estabelecido, discutir sobre as condições de trabalho entre os/as professores/as que atuam no Segmento I da EJA nas Redes de Ensino Municipal e Estadual de João Pessoa/PB. E para o desdobramento deste, traçamos os seguintes objetivos específicos: compreender o trabalho do professor na perspectiva da profissionalidade docente; contrastar as atribuições e competências presentes no trabalho do profissional docente e do profissional liberal; refletir sobre as Diretrizes operacionais das duas redes de ensino verificando a oferta de formação continuada e valorização dos docentes que atuam no Segmento I da EJA; e, identificar e caracterizar as condições de trabalho dos/as docentes envolvidos na pesquisa.

Para o embasamento teórico discutimos acerca do profissionalismo e da profissionalidade na profissão docente, termos estes apresentados segundo Contreras (2002). Esta fundamentação contempla ainda as contribuições de Tardif (2008), sobre saberes docentes e formação profissional; Libâneo (2009), e demais autores cujas obras colaboraram para o enriquecimento teórico deste trabalho. Por fim consolidamos os dados obtidos através da aplicação de questionário, instrumento metodológico utilizado para este fim, visando analisar, interpretar e compreender os dados conseguidos de forma mais detalhada, de acordo com a pesquisa qualitativa. Sendo assim, pretendemos com estes e os outros elementos que compuseram o referido estudo, trazer uma reflexão acerca do foco de investigação, neste caso, os docentes atuantes no Segmento I da EJA das respectivas redes de ensino, bem como, outros aspectos que giram em torno destes e do seu trabalho como um todo.

2 TRABALHO DOCENTE: A PROFISSIONALIDADE COMO ASPECTO PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Inicialmente faremos nossas considerações acerca dos termos “profissionalismo” e “profissionalidade” na perspectiva de Contreras (2002), para que possamos compreender as condições de trabalho dos professores e professoras da EJA (Segmento I) atuantes nas redes de ensino Municipal e Estadual de João Pessoa/PB, abrangendo também a questão da autonomia docente no âmbito desta discussão.

A profissionalização vista como uma ideologia pode conter uma defesa dos interesses ou privilégios de um setor organizado da sociedade, por isso, os docentes devem procurar desenvolver seu trabalho com autonomia, enquanto profissionais capazes de enfrentar as inúmeras adversidades presentes no cotidiano escolar. Para que haja um enfrentamento mais consistente que garanta o processo de ensino e aprendizagem, o profissional docente necessita não só de formação acadêmica (que é essencial), mas também de outras habilidades inerentes para a realização do seu trabalho, como por exemplo, fazer o planejamento das aulas. Sensibilidade, responsabilidade e compromisso são premissas para desempenhar seu papel de professor. Esses elementos dão autonomia para a realização do trabalho docente e este, que embora, planeje suas aulas, consta que o processo de ensino e aprendizagem também depende da colaboração dos alunos e alunas, sendo assim, uma via de mão dupla e por isso, um “terreno” instável e desafiante que necessita ser contextualizado às variações que vierem a ocorrer, já que os alunos, assim como os/as docentes são indivíduos pensantes e com opiniões próprias, podem aceitar ou não as investidas do/a professor/a no processo de ensino e aprendizagem e, assim oferecer alguma resistência à tais iniciativas. “Eis por que uma das atividades dos professores, talvez a principal, consiste em fazer com que as ações dos alunos se harmonizem com as suas, ao invés de se oporem a elas” (TARDIF, 2008, p. 130).

É tarefa do professor decidir e escolher as estratégias para tornar possível o processo de ensino e aprendizagem. Para isso utiliza seus conhecimentos acadêmicos, técnicas, postura profissional, caráter, habilidades, entre outras destrezas de modo a construírem sua personalidade “componente essencial de seu trabalho” (TARDIF, 2008, p. 141), e perfil profissional. Entretanto, tais aspectos não podem transformar o professor em um ser autoritário e “dono do saber”, ou seja, no detentor único de conhecimento. Sendo assim, Tardif (2008), lembra que com relação ao professor “a autoridade reside no “respeito” [...] sem coerção” (p. 139). Neste sentido, ele ainda ressalta que:

O professor que é capaz de se impor a partir daquilo que é como pessoa que os alunos respeitam, e até apreciam ou amam, já venceu a mais temível e dolorosa experiência de seu ofício, pois é aceito pelos alunos e pode, a partir de então avançar com a colaboração deles (p. 140).

A flexibilidade, atenção, diagnóstico, responsabilidade são formas de expressar compromisso com a prática educacional específica dos/as professores/as, além das inúmeras responsabilidades que fazem parte das rotinas, ou seja, “consciência prática” (TARDIF, 2008, p. 215), os docentes ainda precisam, assim como profissionais de outras áreas, reivindicar melhores salários, condições de trabalho, entre outras exigências que venham contribuir para que desempenhem seu trabalho com qualidade.

Querer ter um controle mais amplo sobre o seu trabalho não é algo particular aos que trabalham na área da educação. Ao proteger a “profissionalidade” os professores pretendem um acordo entre a particularidade do seu trabalho e as demandas que a devoção às tarefas educativas trazem em si, como afirma Contreras:

[...] Pretender um maior controle sobre o próprio trabalho não é privativo dos trabalhadores da área de ensino. Porém, quando se defende a profissionalidade dos docentes, também está se exigindo uma consonância entre as características do posto de trabalho e as exigências que a dedicação a tarefas educativas leva consigo (2002, p. 72).

Esta reivindicação não se reduz a um anseio por um lugar de destaque na sociedade. Também está sendo exigida uma maior e melhor formação, habilidade para lidar com novas situações, inquietações pelas qualidades educativas que não são expostas em via de regras. Em torno de tudo que até aqui foi colocado, falando mais especificamente dos termos “profissionalismo” e “profissionalidade” há questões trabalhistas que refletem na profissão docente, sobre os quais Contreras (2002), explica que o termo “profissionalismo” remete à vaidade, *status* e privilégios, a fim de prestígio diante da sociedade. Dessa forma, o mesmo acaba sendo evitado por alguns autores que preferem o termo profissionalidade, pois este segundo transmite melhor o sentido das funções do professor em sua ação docente. Para Gimeno (1990: 2), a ação prática do/a docente, quanto a profissionalidade, se dá através do “conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores” (SACRISTÁN apud CONTRERAS, p. 73-74), constituindo assim, especificidades do trabalho docente.

Contreras (2002), ao analisar as interpretações de Gimeno e Hoyle acerca do termo “profissionalidade” entende que esta se “refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (p.74), e completa dizendo que:

“Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (p. 74). Dessa forma, a prática educativa pede que professores e professoras tomem decisões por si e pelos outros, pois como afirma Contreras (2002), não há como ser responsável se não conseguir tomar decisões, seja por conta de obstáculos legais ou por não se ter habilidades intelectuais e morais para assumir o compromisso.

Algumas características estão tradicionalmente ligadas a valores profissionais que tinham que ser inquestionáveis no meio docente, como: a autonomia, a responsabilidade e a capacitação. Neste âmbito, a profissionalização permite que tanto os direitos dos docentes quanto os da educação sejam preservados. Essas características devem contribuir e posicionar professores e professoras quanto à realização do seu trabalho dando-lhes base para oferecer um ensino de qualidade.

Nessa perspectiva, entende-se que a ação docente depende também de contextos que estão além dos percebidos em sala de aula, tais como fatores históricos, culturais, sociais, institucionais, trabalhistas e, ainda os individuais que contribuem e instigam professores e professoras a buscar diferentes estratégias, métodos e recursos para auxiliar suas aulas, e assim, modificarem de forma inteligente a realidade que se apresentou a estes, já que o processo de ensino e aprendizagem não depende somente dos professores e professoras, mas também das contribuições trazidas pelos alunos e alunas para discussões que vierem a ocorrer em sala de aula, das condições oferecidas (recursos, infraestrutura, etc.) pelas redes em que atuam para realizar o seu trabalho, além de outros fatores que acabam interferindo na sua ação durante as aulas e ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

A partir daqui podemos retomar a ideia do professor como profissional sem nos determos às exigências de valores que são passados de geração em geração e estão ligados a oratória da profissionalização. Ao invés disto podemos resguardar valores, virtudes e particularidades profissionais na área do ensino. Devemos compreender, porém, que os valores referidos à “profissionalidade” docente não são uma narração de como é o melhor ensino e do que deve fazer um docente para ser melhor. Quando entendido desta maneira, estamos sujeitos a colocar o ensino em uma posição de submissão a tudo que lhe for determinado como ressalta Contreras:

Deve-se entender, contudo, que as qualidades a que faz referência a profissionalidade docente não são uma descrição do “bom ensino”, não são uma exposição do que deve fazer um professor. Ao entender assim as qualidades da

profissionalidade, corre-se o risco de transformar outra vez o ensino em um catálogo de atuações extremamente impostas (2002, p. 74).

Especificamente, as virtudes da “profissionalidade” fazem menção, aquilo que coloca professores e professoras em uma situação que possam dar uma orientação apropriada a sua inquietação de querer pôr em prática um ensino de qualidade. São conseqüentemente, o resultado da realização profissional no qual vai se estabelecer o desejo ardente com relação à maneira de compreender e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se compõe a maneira de favorecer que o conteúdo do ensino venha tornar-se realidade de forma clara. Definitivamente por este motivo, o conteúdo significado e a realização destes valores não estão categoricamente determinados.

Não existe um consenso fixado sobre tais virtudes ou valores, apenas são entendidas de modo diferente e de acordo com as circunstâncias de partida devido tanto a qualidade de sentido que obtêm as qualidades profissionais, como pela diversidade de discernimento com relação ao que deveria ser o ensino. As qualidades profissionais que o ensino exige estão a cargo da maneira como se explica o que deve ser o ensino e, seus objetivos e a clareza sobre este ponto têm assim, uma infinidade de circunstâncias e pesquisas. Todavia, pode-se fazer uma reflexão sobre a tensão entre o que os professores são enquanto profissionais, o que é o ensino na prática e o que seria um desejo educativo entre um e outro sentido.

O desempenho docente não diz respeito a um assunto que parte apenas do/a professor/a. Não tem como compreender o ensino atentando-se apenas para os resultados palpáveis no ambiente escolar.

Para que possamos compreender o problema da autonomia sob a ótica educativa, Contreras (2002), aponta três dimensões da profissionalidade: a obrigação moral; o compromisso com a comunidade; e a competência profissional. Para uma melhor reflexão apresentaremos tais dimensões por conseguinte separadamente.

2.1 A obrigação moral

A primeira das dimensões parte de um hipotético compromisso de caráter moral daquele que realiza. Para ele o ato de ensinar exige comprometimento e está além de qualquer obrigação prevista no acordo empregatício.

Na relação entre professor/a e alunos/as todos os aspectos e, ou características existentes têm um caráter moral que decorrem da postura do/a professor/a que

intencionalmente, ou não, procura estabelecer uma harmonia que facilite seu trabalho e cumpra-se seu compromisso com a ética da profissão. Ao discutir acerca da dimensão ética Tardif sinaliza que:

O problema principal do trabalho docente consiste em interagir com alunos que são todos diferentes uns dos outros e, ao mesmo tempo, em atingir objetivos próprios a uma organização de massa baseada em padrões gerais. Embora trabalhe com grupos, o professor deve também agir sobre os indivíduos. Aí está um invariante essencial desse trabalho, que é, ao mesmo tempo, uma tensão central da atividade docente: agir sobre grupos, atingindo os indivíduos que os compõem (2008, p. 145-146).

Outro aspecto da profissão docente, com relação ao compromisso moral, é a “dimensão emocional presente em toda relação educativa” (CONTRERAS, 2002, p. 77), que é considerado relevante para a realização do trabalho de ensinar.

Uma vez assumido o compromisso de ensinar, professores e professoras têm, ainda que de forma breve, noção das situações adversas que lhes esperam, seja na sala de aula, corredores e até mesmo fora da escola através do controle por parte das esferas administrativas que “planejam” o ensino de acordo com os objetivos esperados por cada rede de ensino. Professores e professoras precisam ser capazes de superar dilemas e contradições não só externas, mas também os internos, que vez ou outra impedem e, de certa forma comprometem seu desempenho e avanço nas práticas de ensino a que se propuseram realizar. Nesse sentido, Contreras (2002), reflete o seguinte:

Esta consciência moral sobre seu trabalho traz emparelhada a autonomia como valor profissional. Apenas a partir da assunção autônoma de seus valores educativos e de sua forma de realizá-los na prática pode-se entender a obrigação moral. Não poderíamos falar senão de uma obrigação com uma ética profissional que não fosse a sua. Da mesma forma, enquanto obrigação moral autônoma, a profissionalidade docente exige dos professores sua consciência e desenvolvimento sobre o sentido do que é desejável educativamente (p. 78).

As estratégias escolhidas e decisões tomadas por professores e professoras diante de ações em situações concretas deste profissional são denominados “juízos profissionais contínuos” (CONTRERAS, 2002, p. 78), podem sofrer influências e se alterarem, pois as “situações e circunstâncias” assim como os/as alunos/as são indivíduos únicos e com opiniões particulares, além de também serem autônomos e, por isso, o/a professor/a tem que buscar realizar valores educativos de modo que faça sentido para os mesmos dentro de sua própria prática.

Sobre isso Contreras (2002), afirma que “práticas profissionais não se constituam como isoladas, e sim como partilhadas. Somente nos contextos sociais, públicos, a obrigação ética pode alcançar sua dimensão adequada”(p. 79). A profissionalidade dos/as docentes segundo este autor, se desenvolve quando estes profissionais compartilham e expõem as dificuldades, discutem princípios, se opõem e avaliam alternativas, soluções e fatores que condicionam seu trabalho.

Entretanto, a comunidade também pode participar das decisões acerca do ensino, e isso acaba gerando dilemas que podem afetar o compromisso moral da profissionalidade. Mas ao assumir seu compromisso através da autonomia, não da obediência, poderá decidir sobre as situações vivenciadas em sala de aula e assim, resolver conflitos agindo com ética, respeito e moral. Pois, o professor tem que zelar por sua autonomia perante suas responsabilidades e adversos acontecimentos e, ainda estar consciente desse encargo no sentido público de sua profissão.

Desta forma presume-se um compromisso de cunho moral para quem a realiza. Compromisso este que confere à profissão do ensino um caráter que está acima de qualquer obrigação que possa ser determinado na significação do emprego. Assim, o professor está envolvido com seus educandos e educandas em seu crescimento como ser humano, embora reconheça que este processo pode motivar tensões e dúvidas que se faz necessário prestar atenção no processo da aprendizagem destes/as educandos/as, sem colocar de lado o quanto os/as mesmos/as são indispensáveis como indivíduos.

Por isso, acima das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas, mesmo sabendo que isso costuma causar tensões e dilemas: é preciso atender o avanço na aprendizagem de seus alunos, enquanto que não se pode esquecer das necessidades e do reconhecimento do valor que, como pessoas, lhe merece todo alunado (CONTRERAS, 2002, p. 76).

A ação de ensinar se realiza no momento em que se está aprendendo, ou seja, o ato de ensinar é motivado pelo desejo de se aprender. Este processo permite que se construam vínculos, elos entre os indivíduos, ou segundo Tardif (2008), interações humanas, que para ele são o elemento principal, a essência do trabalho do professor. Sendo a obrigação moral uma dimensão da profissionalidade docente é inevitável que o professor não sinta os reflexos gerados pelas interações humanas que se estabelecem no contexto do seu trabalho.

Mesmo que na realidade das instituições as incumbências administrativas e as particularidades trabalhistas do docente ocorram na contramão, ou impeçam a execução de

seus valores, as tensões e dilemas que isto inicia, só devem ser explicados como dilemas morais, pois sua obrigação profissional consiste em mudar a localização em que se acha, vencendo os desencontros e dilemas, ou enfrentar discussões com motivos para legitimar sua situação.

Dado que os professores trabalham com seres humanos, a sua relação com o seu objeto de trabalho é fundamentalmente constituída de relações sociais. Em grande parte, o trabalho pedagógico dos professores consiste precisamente em gerir relações sociais com seus alunos. É por isso que a pedagogia é feita essencialmente de tensões e de dilemas, de negociações e de estratégias de interação (TARDIF, 2008, p. 132).

O docente tem que, de qualquer forma se deparar com sua própria escolha sobre a prática que desenvolve, porque ao ser o/a professor/a o/a profissional que se lança em sua convivência com seus/suas educandos/as, cuidando em produzir um predomínio sobre seus/as alunos/as, deve determinar ou adquirir nível de comprovação ou de obrigação com os usos educativos que exerce seus graus de mudanças da realidade que encara. E, “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 2016, p. 90). Esta noção moral com relação ao seu trabalho carrega consigo a autonomia como significado profissional.

A obrigação com o uso de uma ética exige opiniões profissionais permanentes, sobre a particularidade dos procedimentos e conjunturas definidas com o que se defrontará e que tem a obrigação de solucionar. A adequação é inevitável, bem como as novas situações, além de se almejar maneiras para melhor colocar em prática o objetivo dos valores educativos dando mais e melhores condições nas práticas e nos valores profissionais.

2.2 O compromisso com a comunidade

A segunda dimensão da profissionalidade trata do compromisso com a comunidade social e, sobre tal, Contreras (2002), adverte que o mesmo acaba não sendo totalmente garantido ou atendido adequadamente, porque quem regula e, ou estabelece metas e objetivos para a educação são os organismos e poderes públicos, com sua burocracia, que gerem as redes de ensino Municipais e Estaduais. Assim, o professor realiza seu trabalho de acordo com as propostas elaboradas pela administração, ou seja, de fora para dentro, levando

professores e professoras a se submeterem e atenderem às determinações prescritas no currículo escolar estabelecido pelas redes de ensino público Municipal e Estadual.

Comunidade e docentes desempenham papéis distintos, porém necessários para que a educação se realize com a própria comunidade, intervindo e participando das ações promovidas pelas escolas onde os/as professores/as devem estar atentos e abertos para interpretar as expectativas sociais derivando do compromisso compartilhado de ideias e objetivos acerca da educação. Dessa forma, a profissão docente consiste também, em mediar conflitos de ideias, pretensões e intenções dentro da escola e além dela.

Se a educação for entendida como um assunto que não se reduz apenas às salas de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar (CONTRERAS, 2002, p. 81).

As experiências dos alunos em sua vida escolar tem significado para estes e, ainda representam perspectivas sobre o sentido tanto público como privado da vida e do social. Por isso professores/as estão adotando e realizando conteúdos políticos que fazem parte do ato de ensinar, até porque, tais experiências colocadas em prática na escola servirão para que alunos e alunas tenham suporte para refletir acerca da sua vida, suas escolhas e suas esperanças, de modo que faça sentido para estes, uma vez que “a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 1979). Para Freire (1979), quanto mais o homem “refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la”.

Tendo em vista que a escola desempenha funções de regulação social e de seleção, a ação docente pode incluir dentro de sua própria reflexão e prática a maneira como estes valores políticos se concretizam. Assim, diante do compromisso social da prática docente, professores e professoras veem-se em meio ao conflito entre o sistema institucional que gerencia suas funções, a realização da sua missão e as contradições presentes na área educacional, que por vezes atrapalham seus objetivos enquanto docente, entre outras situações que os docentes sentem-se, ou são submetidos para realizarem seu trabalho. Sendo assim, Contreras (2002), ressalta que:

[...] o reconhecimento da significação social e política da intervenção educativa se transforma por vezes em práticas de oposição e em ações estratégicas que ampliam o significado da prática profissional do ensino. Já não estamos falando do professor ou da professora, isolados em sua sala de aula como forma de definir o lugar de sua

competência profissional, mas da ação coletiva e organizada e da intervenção naqueles lugares que restringem o reconhecimento das consequências sociais e políticas do exercício profissional do ensino (p. 82).

A profissionalidade docente provém do envolvimento com a sociedade, cujo exercício profissional dos professores e professoras será posto em prática com os sujeitos que a formam. O compromisso moral do docente, as condutas de seus desempenhos podem estar ligadas a uma visão de docentes como profissionais separados, precisamente porque seu ofício tem implicações éticas bastante relevantes, contribuindo para que haja comparação com a oposição e debate das regras padrão e os deveres definidos dos mesmos, como bem mencionou Schwartz:

O discurso da necessidade de se partir da realidade do aluno por vezes é transformado em sem consistência, contribuindo para uma estranha associação entre currículo para classes populares e redução de conteúdos e “facilidades” na avaliação. Partir da realidade do aluno não significa que temas que não fazem parte da realidade material dos sujeitos não devam ser abordados, mas sim que sejam planejadas condições para promover reflexões críticas sobre estes conteúdos, o conhecimento, e o desenvolvimento de estratégias de alternativas de soluções (2012, p. 49-50).

De fato a moral não é um caso separado. Pelo contrário, é um fenômeno da sociedade, que resulta da nossa vivência em grupo onde é necessário solucionar questões que abalam a vida dos indivíduos, seu crescimento e que necessitam esclarecer o que moralmente é conveniente para cada situação. Neste sentido, a moralidade não é unicamente uma discussão individual, mas uma discussão política e, a educação não é uma questão difícil de ser resolvida na vida pessoal do docente, entretanto a sociedade incube ao docente esta tarefa, fator que torna este, responsável pela mesma perante a comunidade.

Isso colabora para que o exercício do ofício não se configure como algo separado, mas sim como algo compartilhado. Apenas no ambiente social e público o dever ético pode atingir sua extensão apropriada. Isto diz respeito, principalmente, ao argumento profissional, no qual as organizações de professores, em seus meios ou em outros na esfera de grupos e organizações, produzem sua profissionalidade na medida em que dividem problemas, debatem preceitos, opõem-se alternativas e resoluções, entre tantas maneiras de posicionarem com autonomia rente às condições de trabalho, favoráveis ou não, apresentadas a estes profissionais.

Também é preciso compreender que a obrigação pública abrange a sociedade na informação, nas decisões com relação à transmissão de conhecimento. Outra questão que

aparece, é o fato de que, o docente só pode ter um comprometimento moral por meio da liberdade, não da obediência, pois não tem como determinar a oposição entre duas soluções embaraçosas que não seja através da liberdade dos mesmos.

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 22).

Embora, a profissionalidade dos docentes frente ao autêntico direito da sociedade, em estar presente na educação implique em explicar o sentido social como parte do trabalho na definição do currículo, os professores não precisam ser apenas uma parte desta discussão entre os objetivos para a educação. Uma parcela de sua profissão tem obrigação de ser a base para servir como mediador entre estas discussões de forma que consiga compreender o propósito e o preço de cada disposição e, descobrir a maneira como a escola pode colocar em prática sua missão sem restringir-se a ser o elo das contradições, nem a seguir precipitações das normas, ordens, correntes ou vantagens que vêm de fora.

A compreensão de estar numa esfera de desempenho com um específico componente político sob o qual se realiza o exercício escolar, pode vir a desenvolver alguma função na educação dos indivíduos que tenha sentido com relação à vida deles no futuro. As aspirações da justiça e da igualdade social podem ter um sentido íntimo ao conceito do trabalho do professor. Por este motivo, os professores, estão introduzindo em suas aulas conteúdos políticos que fazem parte da própria questão de ensinar, visto que, as práticas educativas que realizam na escola demonstram as possibilidades de estudar sobre a vida e sobre suas escolhas e esperanças.

Sendo a escola o espaço propício para o desenvolvimento social, a partir da seleção de conteúdos que contemplem os contextos onde estão inseridos os alunos, os/as professores/as favorecem a assimilação destes, já que “um dos objetivos do professor é criar condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimentos pelos alunos, num contexto de interação com eles, a gestão da matéria torna-se um verdadeiro desafio pedagógico (TARDIF, 2008, p. 120).

As esferas de empenho social do exercício docente admitem por hipótese em várias situações para os professores uma luta com os conceitos institucionais da escola, a norma de suas atribuições, a indolência e tradições estabelecidas por meio da retribuição da manifestação social e política da mediação educativa de mudar por vezes em exercícios de dificuldade e em atividades hábeis que aumente o valor do fazer profissional do ensino.

A obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade requerem uma competência profissional coerente com ambos. É evidente que a realização do ensino necessita, como qualquer outro trabalho, de um certo domínio de habilidades, técnicas e, em geral, recursos para a ação didática, da mesma forma que deve conhecer aqueles aspectos da cultura e do conhecimento que constituem o âmbito ou o objeto do que se ensina (CONTRERAS, 2002, p. 82).

2.3 A competência profissional

Para concluir esta primeira parte em que tratamos da profissionalidade docente discorreremos sobre a terceira dimensão da profissionalidade: A competência profissional. Contreras (2002), inicialmente lembra que esta seja coerente com relação às duas outras já discutidas anteriormente, pois segundo ele, embora os resultados mudem a direção das duas extensões anteriores da profissionalidade do professor, são as habilidades profissionais que excedem o objetivo totalmente técnico do meio didático.

A competência profissional exige que o profissional possua habilidades, técnicas, princípios e ao mesmo tempo deve também estar atento aos aspectos presentes no contexto, cultura e conhecimentos daquilo ou do que se ensina. O professor não pode ter senso crítico acerca do “valor moral ou político de uma determinada situação ou de uma atuação” (CONTRERAS, 2002, p. 83), se não possuir um embasamento para a análise e a valorização. Por outro lado, torna-se difícil com a “carência de recursos e habilidades adequados à ocasião” (CONTRERAS, 2002, p. 83), atuar de maneira coerente aos seus próprios valores e necessidades, já que para tomar decisões profissionais e fazer ponderações diante das circunstâncias, deve dispor de conhecimento profissional que lhe dará suporte para atuar diante dos diversos fatos e fatores que fazem parte do trabalho de professores e professoras.

É preciso dialogar sobre as habilidades profissionais difíceis que agrupam destrezas e consciência do objetivo das conclusões dos usos pedagógicos de forma complexa, pois não se pode assumir um compromisso moral ou uma obrigação com o valor e as reproduções sociais da educação, se não dispuser desta habilidade. Não tem como se ter um critério sobre o significado moral ou político de certa situação ou do exercício de uma atividade caso não se disponha de um fundamento para estudo e significado. Como não se consegue exercer a atividade de maneira que tenha coerência com os próprios significados se houver deficiência de meios e destrezas apropriados à situação para agir pedagogicamente na sala de aula ou em situações de planejamentos ou de negociação.

Só se pode desenvolver juízos e determinações profissionais quando se coloca a disposição de um entendimento profissional do qual se retira observações, ideias e

experiências com as quais podem desenvolver certas escolhas. Nesta perspectiva entendemos que o conhecimento profissional, ou seja, o saber que se nutre de diversas fontes, como ressalta Contreras (2002), permite que o docente adquira capacidade de decidir sobre suas próprias práticas, ampliando assim, suas competências profissionais, já que “o trabalho do docente, como todo trabalho humano especializado, requer certos saberes específicos que não são partilhados por todo o mundo e que permitem que o grupo dos professores assente sua atividade num certo repertório de saberes típicos desse ofício” (TARDIF, 2008, p. 217).

O conhecimento profissional a que se refere Grimmer e MacKinnon (1992) apud Contreras (2002), é em parte individual: “produto das reelaborações sucessivas dos docentes” (p. 83), por meio de sua própria experiência; em parte compartilhado: “obra dos intercâmbios entre professores e processos comuns de socialização” (p. 83); e, em parte diversificado: “produto de diferentes tradições e posições pedagógicas, o que supõe formas diferentes de interpretar a realidade escolar, a ação docente e as aspirações educativas” (p. 83).

Portanto, o ensino (prática social) se dá a partir de decisões constituídas por professores e professoras nas salas de aula e, pelos diferentes e amplos contextos capazes de alterar e definir a competência profissional através da análise e reflexão acerca da prática que se realiza. Sua característica dual, “espaço de libertação x mecanismo institucional de regulação”, compreende as contradições enfrentadas pelos docentes.

A aptidão profissional deve ser posta em semelhante ligação com a capacidade de percepção da maneira em que estes contextos se estabelecem como condição e mediam a sua prática profissional, já que o estudo e a observação com relação ao exercício profissional determinam uma legitimidade e um recurso fundamental para a profissionalidade dos docentes.

Mas a competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores (CONTRERAS, 2002, p. 83-84).

Da mesma maneira, ao ser a instrução um exercício social, cuja execução não está subordinada só às soluções adotadas pelos/as professores/as em suas salas de aula, mas a contextos mais abrangentes de prestígios e capacidades de decisões, mesmo que nem sempre se possa observar a resolução das contradições como um simples reconhecimento de um

ambiente de interferências. Desta forma também é uma responsabilidade profissional assumir consciência deste fato, visto que as contradições da instrução também são as dos professores.

Só admitindo sua capacidade de atuação ponderada e de instrução profissional com ligação ao conteúdo de sua profissão, como também com relação aos contextos que impõe sua prática e que transcendem a aula, os docentes podem exercer sua prática profissional sendo percebida mais como uma aptidão intelectual que não é apenas técnico. É preciso enfatizar, que a observação das capacidades profissionalizadoras que exigem um afastamento dos contextos imediatos para compreender os fatores de resolução do exercício educativo deve ser equilibrada e, ao mesmo tempo, mantida com atenção e cautela aos indivíduos que se deduz do dever moral.

Igualmente faz parte das aptidões profissionais a maneira com que se formam e se mantêm ligações morais com os indivíduos, nos quais a parceria, a amizade e o sentimento se completam e se reproduzem nas maneiras de viver a docência de tal forma que a compreensão e o comprometimento unam-se. A percepção, o fazer, o falar de improviso e a direção entre as ideias próprias e as secundárias são da mesma forma parte das capacidades difíceis exigidas pela profissionalidade didática, isto tanto no ambiente escolar como fora dele. A aptidão profissional é uma extensão indispensável para o crescimento da obrigação ético e social, porque oferece os resultados destas obrigações, visto que, se sustentam das experiências nas quais se devem encarar posições de dilema e conflitos onde o que está em questão são os sentimentos educativos e os resultados do exercício escolar.

No meio educacional tem-se um plano de aumento da qualidade do ensino nos sistemas educacionais, com o intuito de assegurar condições para a elevação da competitividade que acarrete o efeito desejado da produtividade necessária e colocadas pelo mercado. É papel do sistema de ensino estar consciente de que os níveis científicos culturais e técnicos da sociedade precisam ser elevados e isto é possível através de melhorias na qualidade do ensino que é oferecido aos alunos e alunas das escolas públicas. No ambiente dos sistemas de ensino objetiva-se a qualidade pedagógica através da implantação de uma pedagogia da competitividade, da qualidade e dos objetivos alcançados.

[...] no campo da educação, existe um projeto de elevação da qualidade de ensino nos sistemas educativos (e nas escolas), com o objetivo de garantir as condições de promoção da competitividade, da eficácia e da produtividade demandadas e exigidas pelo mercado. Obviamente, trata-se de um critério mercadológico de ensino expresso no conceito de qualidade total (LIBÂNEO, 2002, p.112).

Com relação a educação escolar, o ensino público de qualidade oferecido para todos é um direito, necessidade e ao mesmo tempo, um desafio básico. Desde a década de 80 do século XX, todas as reformas pelas quais passaram a educação, o requisito qualidade sempre ocupa um lugar de destaque. O fato é que a educação está procurando um novo padrão, que determina a questão da qualidade, uma pedagogia de qualidade.

A escola não é uma empresa e o aluno não é um mero cliente, mas sim compõe a escola. É um sujeito que está ali para aprender, para construir saberes, que direcione o seu objetivo com relação aos desejos do tempo presente e que interfiram positivamente em seu futuro. Outra questão, é que a escola é um lugar onde a formação é diferenciada para a cidadania e para a constituição de valores que irão atribuir importância a determinadas coisas na vida do sujeito em todas as suas esferas.

Ela lida com pessoas, valores, tradições, crenças, opções. Não se pode pensar em “falha zero”, objeto da qualidade total nas empresas. Escola não é fábrica, mas formação humana. Ela pode ignorar o contexto político e econômico; no entanto, não pode estar subordinada ao modelo econômico e a serviço dele (LIBÂNEO, 2009, p. 116).

Muitos estudiosos compreendem que as transformações ocorridas na economia, na sociedade, na política, na cultura e na educação, provêm das inúmeras e rápidas transformações técnicas-científicas, ou seja, todos os eventos que ocorrem no ambiente econômico e político correspondem à globalização dos mercados, à produção mais maleável, ao desemprego, à necessidade de se ter trabalhadores mais bem preparados (profissionalmente falando), à educação e conhecimentos mais centralizados como elementos fundamentais para se chegar às mudanças de cunho técnico-científico. Considerando-se o contexto em que está a profissão docente, a competência profissional torna o professor mais capacitado e responsável para assumir as obrigações do trabalho que exerce. Contudo, a ausência de autonomia compromete a total promoção da sua competência, pois professores e professoras só podem decidir, intervir, etc. sobre algo ou aquilo que têm propriedade para fazê-lo.

Como já foi dito, o trabalho do professor necessita de técnica, habilidades, conhecimentos, entre outros fatores que rodeiam o ato de ensinar em si. Entretanto, não se pode deixar de lembrar que tudo isso se realiza na relação entre pessoas reais, constituídas de experiências próprias e princípios distintos. Dentro dessa perspectiva o professor precisa ir além de todos os requisitos intelectuais e competências profissionais até aqui comentadas. Assim, não podemos nos esquecer do componente emocional que compreende a obrigação

moral desse profissional tais como: a atenção e o cuidado, que também estão presentes nas salas de aula.

2.3.1 O professor na dimensão profissional das tarefas e competências do trabalho docente

A profissão docente se comparado às profissões liberais¹, segundo Mazzotti (2010), se parecem em gênero e trabalho intelectual, mas diferem em espécie. Além disso, as profissões liberais são colocadas como sendo as que têm as melhores e maiores condições de trabalho, já que é atribuído aos profissionais liberais o controle sobre um saber científico e técnico, cujo exercício de suas funções é regulado por corporação de ofício correspondente. Outra característica dos profissionais liberais é que não há intermédio de terceiros ao atenderem aos seus clientes e, ou sujeitos foco de sua profissão dos quais recebem a sua remuneração, e seus equívocos, falhas, ou seja, todas as etapas são realizadas por estes profissionais que em sua maioria são do sexo masculino.

Quando se faz um comparativo destas qualidades com a profissão docente conclui-se que há uma ausência considerável destas virtudes. Nessa perspectiva a profissão docente pode ser percebida para alguns, como semiprofissão² por esse trabalho ser desenvolvido em sua maioria por mulheres nos primeiros anos da escolarização. Nesta circunstância, a profissão docente aproxima-se mais das virtudes femininas que orientam o debate que atesta não ser apropriado que homens desenvolvam a tarefa de ensinar nos anos iniciais da escolarização, ou seja, a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Há um número considerável de pessoas que exercem a tarefa de docente e que não estão dentro das instituições escolares. Muitas destas possuem a formação acadêmica exigida para o trabalho docente e exercerem sua função de professor, mas temos que salientar que a maioria dos trabalhadores docentes trabalham para o Estado e em instituições privadas e, por

¹ [...] diz respeito àqueles profissionais, trabalhadores, que podem exercer com liberdade e autonomia a sua profissão, decorrente de formação técnica ou superior específica, legalmente reconhecida, formação essa advinda de estudos e de conhecimentos técnicos e científicos. O exercício de sua profissão pode ser dado com ou sem vínculo empregatício específico, mas sempre regulamentado por organismos fiscalizadores do exercício profissional (fonte: Confederação Nacional das Profissões Liberais).

² Nas diferentes tradições da Sociologia das Profissões, a docência representa um afazer atípico e inclassificável, na medida em que não se encaixa às coordenadas que definem uma profissão. Nas análises funcionalistas, a docência junto com o trabalho social e a enfermagem (casualmente carreiras majoritariamente femininas) se consideravam exemplos típicos de “semiprofissões” na medida em que não tinham os traços característicos das profissões de pleno direito, isto é, prestígio, preparação superior, perícia baseada tanto no conhecimento abstrato como prático, autonomia no desempenho, jurisdição profissional clara, pertencimento a uma organização de tipo colegial, códigos deontológicos e ethos de serviço altruísta (SIMPSON; SIMPSON, 1969). Fonte: GESTRADO/UFGM.

isso talvez não tenham total autonomia, uma vez que têm que seguir diretrizes que são elaboradas fora das instituições escolares, geralmente pelas secretarias de educação das redes de ensino que gerenciam as mesmas.

Uma debilidade que decorre do empenho ou do objetivo desta comparação confronta naturezas sem separar as variadas instâncias do trabalho, como por exemplo, existem profissionais liberais que são professores do Ensino Médio e, ou do Ensino Superior que também prestam serviços aos seus clientes, nos escritórios e consultórios privados, como por exemplo, médicos e advogados. Os que desempenham a tarefa de professor do Ensino Superior são vistos como lideranças profissionais que preservam, renovam, legitimam os saberes e técnicas do campo da educação. A mesma coisa acontece com docentes com matérias de ensino curriculares, como aqueles que escrevem os livros didáticos e são tidos como influenciadores, pois desempenham a função de organizadores dos conteúdos que serão transmitidos para os/as alunos/as, principalmente por determinarem as definições a serem observadas e analisadas nas sondagens e provas.

O saber que pode ser transmitido a todos que quiserem aprender, desde que tenham quem os instrua entende-se por objetivação e, quanto mais prático for um assunto, mais fácil será compreendê-lo e fazer uso dele, tanto positivamente quanto negativamente. Neste sentido, qualquer pessoa teria capacidade de ensinar qualquer coisa a qualquer pessoa, mas aí, o objetivo ético de ensinar a todos a mesma propriedade diretriz, não seria executável. Fato é que há uma concordância no meio dos que fazem pesquisa em educação, que o ensino está subordinado ao docente e aos seus saberes, com relação à matéria que ensina e às situações em que o ensino acontece.

Todavia essa objetivação do trabalho do professor não deve ser confundida com a sua escassez, que é tirar proveito do serviço individual e que abrange muitas pessoas. A objetivação em seu objetivo particular é um conjunto específico dos componentes intelectuais que fazem o serviço livre de qualquer dependência ou sujeição do indivíduo, sendo este percebido como quem opera. Desta maneira, a pretensão do serviço intelectual tem se ressurgido de forma interpessoal e prática através do controle dos recursos intelectuais indispensáveis para que ocorra. Contudo, não se pode observar esse ramo de atividade com as normas que são usadas na economia, como pela afirmação da tese de que o que a escola produz são trabalhadores escolarizados, que estão adquirindo alguma superioridade proporcionada pelo trabalho concreto dos docentes.

Entendendo que o trabalho do/a professor/a se concretiza na sua ação direcionada ao/a aluno/a, faz-se necessário que este profissional realize sua função fundamentada nos conhecimentos adquiridos na formação que o habilitou para o exercício docente, bem como na capacidade de estimular seus/suas alunos/as e facilitar o aprendizado dos conteúdos durante as aulas, de modo que os mesmos se sintam parte do processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente participantes ativos deste processo.

Se ligarmos a autonomia com as situações de serviços e nos questionarmos, o docente tem realmente autonomia para desenvolver o seu trabalho? De uma forma geral podemos dizer que sim, mas lembrando que os coordenadores pedagógicos são superiores aos docentes. Todavia é necessário avaliar as situações práticas do uso do projeto e realização das atividades docentes, para constatar ausência de tempo e remuneração para a execução destes planos e atividades pedidos pelas escolas. O rendimento dos/as alunos/as depende das interferências e ações pedagógicas realizadas pelos/as docentes, pois este profissional responde sozinho pelos acertos e falhas profissionais, além do sucesso ou fracasso de seus/as alunos/as.

Eleição para gestor, formular o Projeto Político Pedagógico entre outros instrumentos para discussão dos interesses dos/as docentes são uma maneira democrática de estes profissionais lutarem por independência e autonomia, porém estas atividades têm servido para formalizar o que já foi decidido pelos gestores e, geralmente tratam dos assuntos burocrático-financeiros da escola.

O trabalho do professor por fazer uso da organização social mostra-se dividido em vários aspectos. Dessa maneira, a dificuldade é que hoje o serviço do professor é mostrado através de desacordos e objeções encontradas nas escolas, nos modos dos governos e na comunidade. Pode-se afirmar, segundo as questões tratadas por Adriana Duarte e Maria Helena Augusto no artigo escrito por estas, que as alterações executadas no trabalho docente vêm seguindo as transformações do mundo do trabalho e dando resposta ao método de modificações e normalizações educacionais estabelecidas. Assim a rotina profissional do/a professor/a por vezes acaba interferindo na rotina deste/a fora do seu espaço de trabalho, uma vez que estes/as realizam funções e atividades sem que seja, necessariamente, a de ensinar, até mesmo porque se encontram em meio aos conflitos e incertezas dos seus/suas alunos/as e, da comunidade escolar como um todo, além dos seus próprios problemas.

Com isso, percebemos que embora, as adversidades sejam previsíveis mesmo àqueles/as que não estão ligados à profissão docente, a “figura” do/a professor/a remete ao

saber, ao ser de destaque e referência diante de sua conduta ética, capaz de resolver qualquer conflito com a liderança que lhe é explicitamente incumbida, entre outros valores que estão diretamente vinculados ao sentido do ser professor/a.

Todavia, afirmamos que nem a ausência, muito menos a abundância de garantias, condições de trabalho, salário, etc. são o fator principal para o sucesso ou o fracasso destes profissionais, se os mesmos não estiverem dispostos a realizar seu trabalho. Não estamos dizendo que os/as professores/as devem trabalhar apenas por amor ou devoção, mas o oposto disso. Gostaríamos de destacar que a capacidade, o potencial e as competências profissionais dos/as professores/as vão além das salas de aula e, portanto, estes/as não devem se acomodar com o pouco ou o muito que têm e fugir do seu compromisso de garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Lembramos que este processo se faz coletivamente com os/as alunos/as, pois um/a professor/a só o é, quando há alunos/as para que assim, se exista a motivação do ato de ensinar destes profissionais.

Ser profissional é saber o que fazer e como fazer diante das diferentes realidades existentes no seu local de trabalho, respeitando as outras pessoas direta ou indiretamente ligadas às suas funções e deveres trabalhistas, além de ter princípios e postura ética, possuir habilidades, técnicas e destrezas específicas para desenvolver seu trabalho independente da área que escolheu atuar.

Podemos dizer que a formação acadêmica em cursos de licenciaturas proporciona uma série de conhecimentos necessários e que são requisitos para a realização do trabalho docente, mas não desconsideramos os outros saberes, àqueles que não são aprendidos na academia ao longo da formação, mas apreendidos a partir dos diversos contextos e universos presentes na relação ensinar-aprender-aprender-ensinar independente da instituição ou rede de ensino em que se trabalha. Para Tardif (2008), o saber docente pode ser entendido como:

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação (p. 54).

Portanto, a profissão docente é, além do que já dissemos, a realização do conjunto de técnicas, habilidades, planejamentos, improvisos, cuja finalidade é proporcionar a melhor aquisição do conhecimento por parte dos/as alunos/as, mesmo que às vezes ocorra em situações e espaços que não são muito estimulantes para que estes/as possam concretizar seu

trabalho. O compromisso docente é com o/a aluno/a, e o tempo, esforços e outros investimentos feitos pelos/as professores/as são contínuos, mas não imediatos. Por isso, consideramos que estes persistentes profissionais não são nem melhores nem piores que os profissionais de outras áreas, mas são os grandes responsáveis pela formação de qualquer pessoa, em qualquer profissão, seja ela qual for.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa se deu a partir da nossa necessidade enquanto graduandas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em conhecermos as condições de trabalho dadas aos profissionais docentes das Redes de Ensino Público Municipal e Estadual da cidade de João Pessoa/PB. Tal necessidade e desejo em estudar acerca da realidade destes/as profissionais surgiu durante nossos estágios supervisionados referentes às disciplinas Estágio Supervisionado III, IV e V.

Muitas situações vistas por nós ao realizarmos os estágios, como por exemplo, a ausência de recursos didáticos básicos (caneta para quadro branco, livro do professor e do aluno, móvel adequada para as turmas de EJA, etc.), nos mostraram um pouco das condições e, do trabalho daqueles/as professores/as atuantes no Segmento I (Ciclo I e II) da EJA (Educação de Jovens e Adultos) na capital paraibana. Como algumas questões ficaram em aberto, ou seja, sem respostas sobre os pontos enfatizados acima, para esclarecê-las decidimos nesta pesquisa abordar este tema, considerado de suma importância.

Diante disto, achamos pertinente ressaltar o que Minayo (2012), expõe sobre pesquisa:

Entendemos por *pesquisa* a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática* (p. 16).

A referida pesquisa ocorreu entre os meses de fevereiro e março do corrente ano, 2016, em seis escolas da Rede Municipal e quatro da Rede Estadual de Ensino. Nosso intuito era que 10 (dez) docentes da Rede Estadual e 10 (dez) da Rede Municipal de Ensino, atuantes no Segmento I da EJA preenchessem o questionário que foi o instrumento utilizado para a coleta dos dados para a pesquisa.

Dessa forma, optamos por visitar primeiro as escolas localizadas no bairro Valentina de Figueiredo, pois também residimos neste. A primeira escola visitada foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Adélia de França (Rua João Raimundo de Lucena - Valentina de Figueiredo, João Pessoa - PB, 58063-620), a mesma já havia sido campo de estágio quando cursamos a disciplina Estágio Supervisionado III e, embora esta seja uma escola com a infraestrutura um pouco precária, com relação às outras que visitamos, foi a escola onde obtivemos o maior número de questionários preenchidos, cinco (1 professor e 4 professoras) do total de vinte, lembrando que foram dez (10) para cada rede de ensino. Depois

visitamos a Escola Municipal Dom Hélder Câmara (Rua Joamir Severino dos Santos, s/n - Valentina Figueiredo, PB, 58064-132), a mesma foi nosso campo de estágio na disciplina Estágio Supervisionado V, e nesta contamos com a colaboração de duas professoras; Escola Municipal Cícero Leite (Av. Goiania, nº 125 – Gravatá, Valentina) foi a terceira escola visitada e apenas uma professora respondeu ao questionário; a quarta escola visitada foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. João Navarro Filho (Rua Profa. Maria Batista de Oliveira, 35 - Valentina de Figueiredo, PB, 58064-375), nesta dois/duas professores/as responderam ao questionário.

Para o preenchimento dos outros questionários tivemos ainda que nos dirigir às escolas dos bairros vizinhos: Mangabeira e Geisel. Em Mangabeira, fomos à Escola Municipal Luiz Vaz de Camões (Av. Josefa Taveira, s/n - Mangabeira IV, 58055-000), cuja investida resultou no preenchimento de mais um questionário. Ainda em Mangabeira, passamos pela Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof.^a Rita de Miranda Henriques (Rua Francisco Porfírio Ribeiro, s/n, Mangabeira, 58057-100), onde dois/duas docentes participaram da pesquisa. Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares (Rua Rita Xavier de Oliveira s/n Mangabeira VI), conseguimos aplicar mais dois questionários.

No bairro Ernesto Geisel, contribuíram com nossa pesquisa duas professoras da Escola Municipal Padre Leonel da Franca (Rua Antônio Abrantes – 160, Ernesto Geisel), e duas da Escola Municipal José Eugênio Lins de Albuquerque (Rua Projetada – s/n, Ernesto Geisel). A aplicação do último questionário se deu com a cooperação de um/a professor/a da Escola Estadual de Ensino Fundamental Almirante Tamandaré (Av. Cmte. Matos Cardoso - Castelo Branco, 58050-120), que ocorreu na mesma, porque de acordo com nosso conhecimento, nos bairros já citados não haviam mais escolas da Rede Estadual de Ensino que oferecesse o Segmento I da EJA.

Como já assinalamos, os “sujeitos incluídos na pesquisa” (MINAYO, 2006 apud DESLANDES, 2012, p. 48), foram dez (10) professores/as da Rede de Ensino Estadual e dez (10) professores/as da Rede de Ensino Municipal de João Pessoa/PB, que para estarem aptos ao preenchimento do questionário deveriam ter como requisito: atuar nos Ciclos I ou II (Segmento I) da Educação de Jovens e Adultos.

Neste estudo utilizamos a pesquisa qualitativa, visto que, nossa intenção diante das informações dadas pelos os/as professores/as envolvidos/as na pesquisa é verificar os aspectos da profissão docente e condições de trabalho; a concepção destes com relação ao trabalho que

realizam e aos alunos e alunas, sem que necessariamente seja estabelecido um padrão entre os/as professores/as das redes de ensino acima mencionadas. Podemos dizer com isso, que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, como um nível de realidade que não se pode ou não deveria ser quantificado. [...] o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2012, p. 21).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa nos proporcionou melhor suporte para analisar e interpretar os dados obtidos, pois como observa Oliveira (2012):

[...] Entre os mais diversos significados, conceituamos *abordagem qualitativa* ou *pesquisa qualitativa* como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva (p. 37).

A seguir iremos apresentar o instrumento empregado para a coleta dos dados, bem como a análise e interpretação destes.

3.1 Questionário como recurso metodológico na produção da informação e promoção da perspectiva do pesquisador

Para a presente pesquisa aplicamos um questionário para obter as informações pertinentes ao que nos dispomos estudar para a construção desta monografia. A utilização deste instrumento permitiu que os “sujeitos incluídos na pesquisa” interagissem conosco de forma anônima. Os/as professores/as que se disponibilizaram em preencher o questionário estavam conscientes de que suas identidades e nomes não seriam divulgados, pois antes de tal preenchimento pedíamos que os/as mesmos/as lessem não só as questões, mas também a solicitação de consentimento que se encontra no mesmo documento. Oliveira (2012), recomenda “não solicitar que o informante assine ou coloque seu nome no instrumento de pesquisa” (p. 83), e adverte que “Em regra geral, os questionários têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais” (p. 83).

Como pode ser observado no Apêndice A, o questionário aplicado contém questões fechadas e abertas. Sobre as questões abertas Oliveira (2012), destaca que “A vantagem das questões abertas está no fato de o informante ter total liberdade para formular suas respostas”

(p. 84), compreendendo que nossa intenção era conhecer um pouco da realidade da profissão docente entre os/as profissionais atuantes no Segmento I da EJA, este fator contribuirá bastante para que tenhamos êxito em nosso estudo.

3.2 Análise de dados: condicionante para uma reflexão acerca do objeto de estudo

Nesta etapa apresentaremos as informações obtidas através do questionário, instrumento utilizado para coletar dados para a pesquisa, após tratamento analítico das respostas dadas pelos/as dez docentes de cada rede de ensino atuantes na EJA (Segmento I) que participaram desta. Acerca da pesquisa qualitativa, quanto ao tratamento do material Minayo (2012), argumenta:

O tratamento do material nos conduz a uma busca da *lógica peculiar e interna* do grupo que estamos analisando, sendo esta a construção fundamental do pesquisador. Ou seja, análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações (p. 27).

Para uma melhor leitura e compreensão, organizamos as respostas das questões fechadas (Questões de 1 a 8) e das abertas (Questões de 9 a 13), apresentando a consolidação das respostas dadas pelos/as dez docentes da Rede Estadual e dos/as dez da Rede Municipal e expondo nossas apreciações em forma de síntese questão a questão, pois entendemos que isto nos possibilitou “ter uma visão de conjunto e, de outro, apreender as particularidades do material” (GOMES, 2012, p. 100), nos permite “ser capazes tanto de montar uma estrutura que serve de base para a nossa interpretação, como descrever o material a partir da perspectiva dos autores, das informações e das ações coletadas” (GOMES, 2012, p. 100).

4 CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR ATUANTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESCOLAS DAS REDES DE ENSINO ESTADUAL E MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA/PB

Após fazermos a leitura das repostas dadas ao questionário preenchido pelos/as professores/as das Redes de Ensino Estadual e Municipal da cidade de João Pessoa, como foi descrito anteriormente, visamos nesta etapa do trabalho trazer informações referentes aos/as professores/as que identifique, ainda que brevemente, quem são tais profissionais quanto ao sexo, faixa etária, rede de ensino correspondente, situação empregatícia em que se encontra, tempo que trabalha como docente, formação escolar, além do tempo em que atua como professor e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Estes elementos foram abordados entre as questões 1 (um) e 8 (oito) do questionário que aplicamos.

Com base nas respostas dadas pelos/as docentes, bem como está demonstrado no GRAF. 1, percebemos que há mais mulheres que homens atuando como professor no Segmento I da EJA independente da rede de ensino que trabalha, pois dos vinte docentes que se submeteram ao questionário, apenas 1 (um) era do sexo masculino. Este aspecto foi assinalado no segundo capítulo deste trabalho.

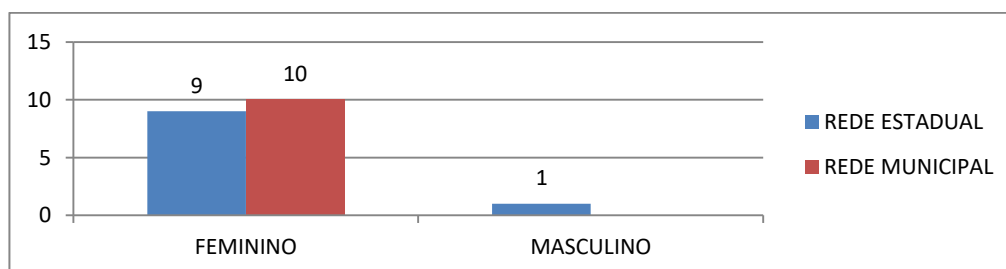


GRÁFICO 1 – Sexo dos/as professores/as que participaram da pesquisa

Sobre a profissão docente ser desempenhada mais por mulheres que por homens nos primeiros anos escolares, Tardif (2008), expõe o termo “*emotional labor*” utilizado por Hochschild (1993), e explica segundo o mesmo, que o “*emotional labor*” requer um trabalho além das capacidades físicas e mentais, pois exige um grande investimento afetivo do trabalhador” (p. 142). Para este autor, o “*emotional labor*” é o apanágio dos ofícios femininos, do trabalho das mulheres, as quais, mais do que os homens, costumam fazer uso de sua afetividade no mercado de trabalho e transformá-la num componente importante de seu próprio trabalho” (2008, p. 142). O aspecto emocional dessa relação pode ser entendido também sob a perspectiva da profissionalidade docente que considera que o trabalho de

ensinar carrega como aspecto moral do ensino o caráter emocional da relação entre professor/a e alunos/as, em que cuidar do bem estar dos/as alunos/as se apresenta dentro da obrigação moral estabelecido diante do compromisso ético da profissão de professor.

Dentre os/as 20 (vinte) docentes envolvidos na pesquisa com relação à idade: 17 (dezessete) têm mais de 35 anos (destes 10 atuam na Rede Estadual de Ensino e 7 na Rede Municipal). Os outros 3 (três) têm entre 31 e 35 anos. Como já esclarecemos, todos os professores que participaram da pesquisa trabalham nas Redes de Ensino Estadual e Municipal de João Pessoa/PB. No GRAF. 2, podemos verificar que a maioria dos/as docentes que participaram da pesquisa têm mais de 35 anos.

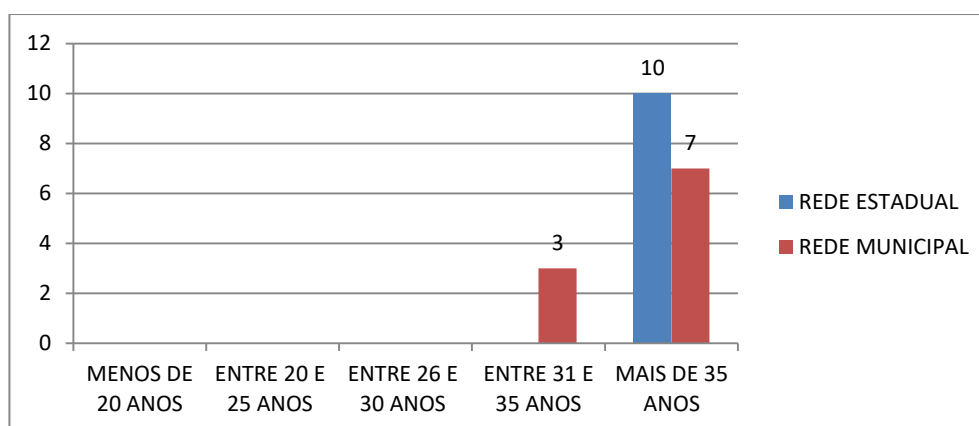


GRÁFICO 2 - Faixa etária dos/as docentes que participaram da pesquisa

De acordo com o disposto na questão 4, os/as docentes deveriam explicitar sua situação/vínculo empregatício com a rede de ensino que faz parte. A questão apresentava duas possibilidades: prestador/a de serviço ou concursado/a. Porém, dois/duas docentes da Rede Estadual de Ensino declararam que foram efetivados/as por tempo de serviço, diferente das situações propostas na questão, mas que pode ser percebida nesta Rede de Ensino entre o pessoal que compõe o quadro de funcionários neste e em outros cargos. Ainda considerando os/as professores/as dessa rede de ensino, três são prestadores/as de serviço e cinco ingressaram nesta por meio de concurso público. Já as docentes da Rede Municipal que preencheram ao questionário, do total de dez, nove responderam que são concursadas e uma acabou não respondendo, talvez porque não se atentou. Quanto às observações vejamos o GRAF. 3.

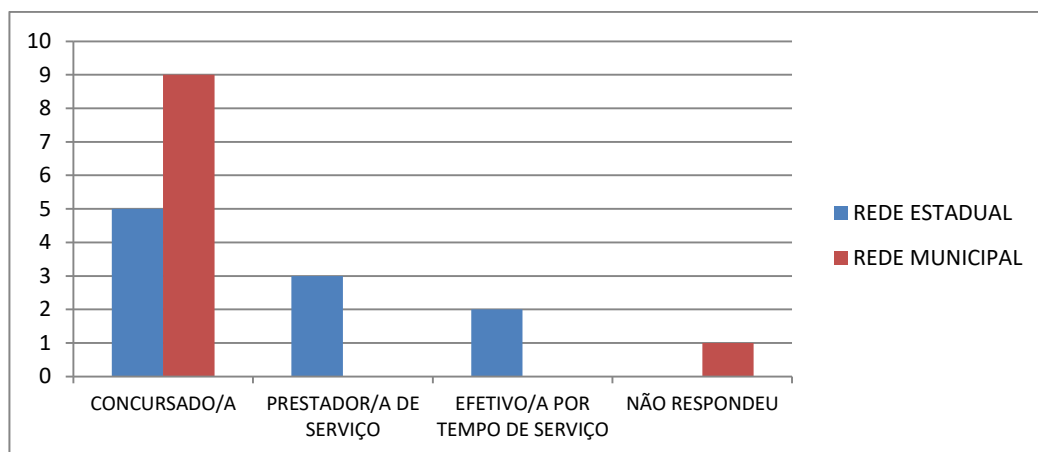


GRÁFICO 3 – Situação/ vínculo empregatício dos/as docentes que participaram da pesquisa

De acordo com o exposto no GRAF. 4, verificamos que a maioria dos/as docentes que se submeteram ao questionário trabalha há mais de dez anos como professor/a. Dos/as dez docentes que trabalham na Rede Estadual nove responderam que trabalham há mais de dez anos e, apenas um/a marcou a opção: Entre seis e dez anos. Entre as dez professoras da Rede Municipal que participaram, oito dessas assinalaram a alternativa correspondente ao período de seis a dez anos e, apenas duas afirmaram trabalhar como professora há mais de dez anos. Diante desta observação, entendemos que a configuração temporal do trabalho do professor possibilita que este aprenda através da prática, do contato com a turma de alunos e com o conjunto de funções que realiza, de modo que vá descobrindo seu trabalho, sobretudo porque, a experiência lhe prepara para enfrentar e ultrapassar os impasses contidos não só no processo de ensino e aprendizagem, mas no trabalho docente como um todo diante do compromisso profissional que este tem em modificar o contexto em que se encontra.

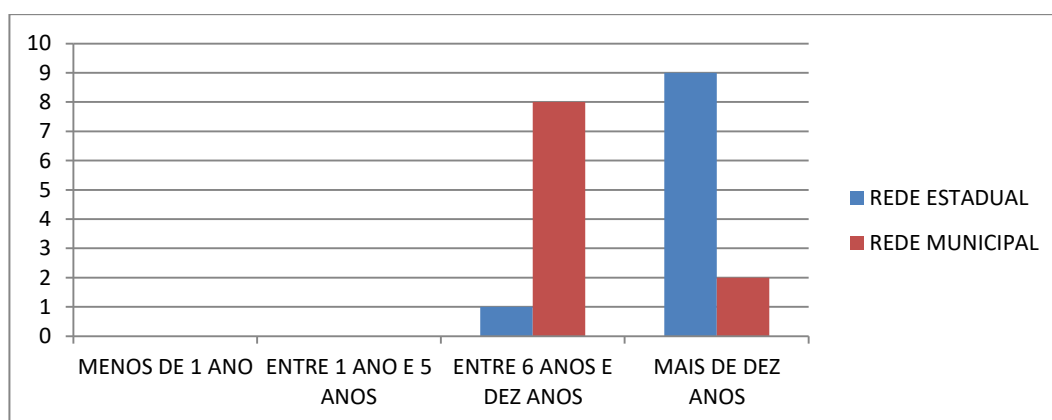


GRÁFICO 4 – Tempo que os/as participantes da pesquisa trabalha como professor/a

Quanto à formação escolar dos/as professores/as das redes de ensino em questão, a pesquisa apontou que as docentes da Rede Municipal têm formação igual ou superior ao Ensino Superior Completo, sendo: três com Superior Completo; seis com Superior Completo mais Especialização; e uma com Superior Completo mais Mestrado. Os/as docentes da Rede Estadual apresentaram a seguinte formação: um/a tem apenas o Ensino Médio Completo; um/a tem o Ensino Superior Incompleto, mas não informou se está com esta formação em andamento; quatro dos/as docentes têm o Ensino Superior Completo e outros/as quatro têm o Ensino Superior mais Especialização, como está disposto no GRAF. 5.

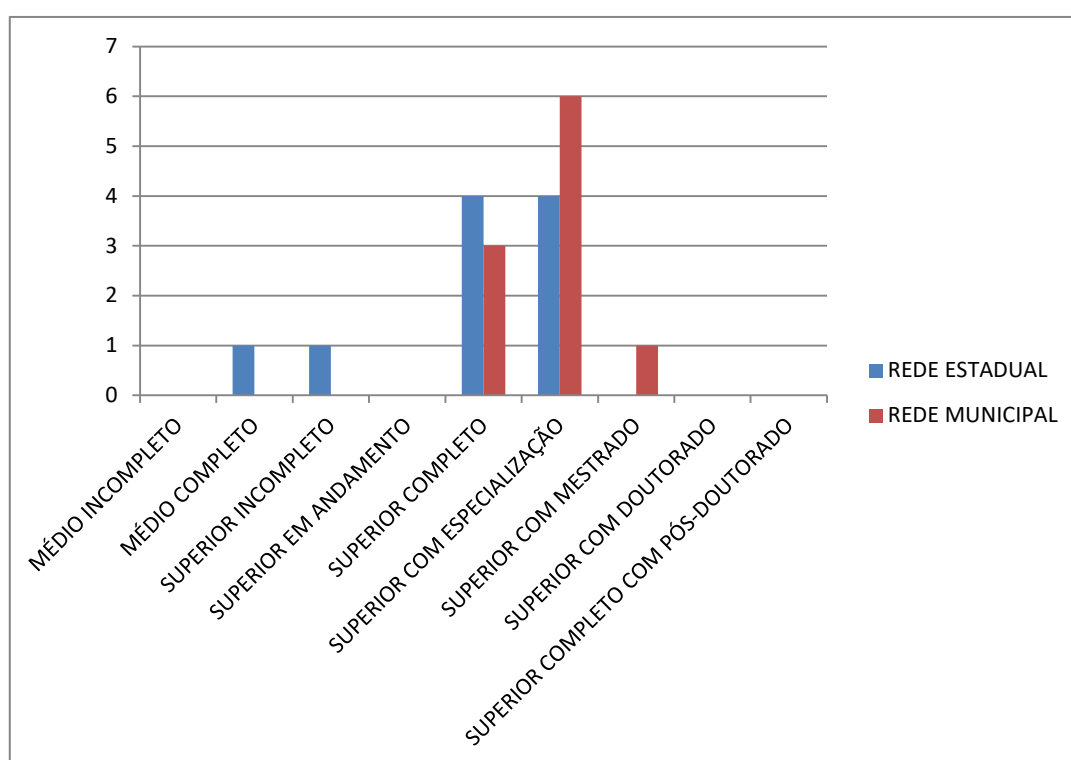


GRÁFICO 5 – Formação escolar dos/as docentes que pariticiparam da pesquisa

Quando questionados se possuíam Pós-Graduação, apenas 4 (quatro) docentes da Rede Estadual alegaram ter as seguintes Especializações: em Psicopedagogia e em EJA (um/a professor/a); apenas em Psicopedagogia (um/a professor/a); em Educação, fundamentos e práticas pedagógicas interdisciplinares pela UEPB (um/a professor/a); em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares (um/a professor/a).

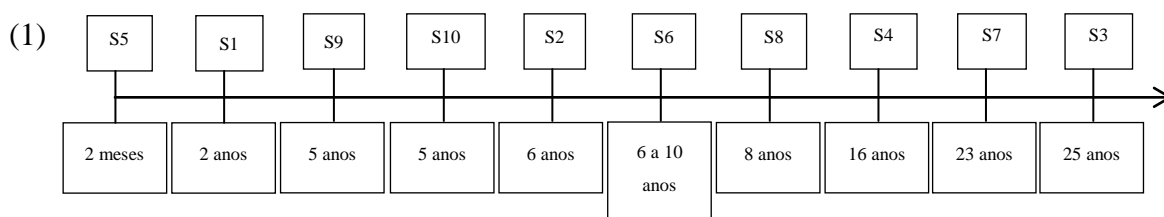
Quanto às docentes da Rede Municipal houve incompatibilidade entre os dados das questões 6 e 7, pois como foi descrito no parágrafo anterior três declararam ter apenas o Ensino Superior Completo, entretanto os dados obtidos apontaram uma realidade melhor do que a informada antes, já que as docentes da Rede Municipal possuem Especialização em

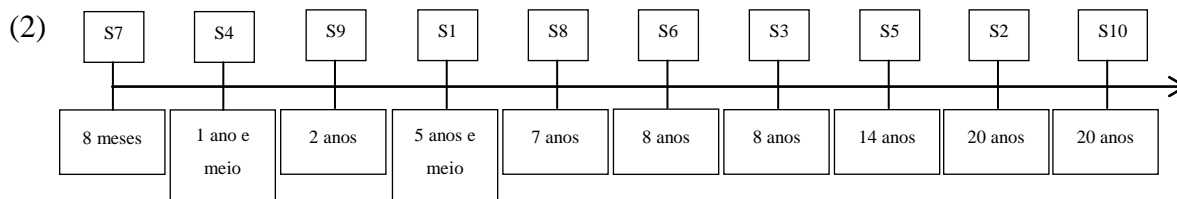
Psicopedagogia (três docentes); em Orientação e Supervisão e em EJA (uma docente); em Psicopedagogia Institucional (uma docente); há também duas docentes com suas Especializações em curso, sendo uma em Gestão e organização e a outra em EJA; em Ensino e aprendizagem além do Mestrado em Ciências da Educação (uma docente); em Psicopedagogia e Mestrado em curso (uma docente). Do total de dez professoras da Rede Municipal que afirmaram possuir Pós-Graduação apenas uma não descreveu qual, mesmo tendo dito que possuía tal formação.

Tendo em vista que a formação inicial (Nível Superior) e a continuação desta (Pós-Graduação: Especialização, Mestrado, Doutorado) capacita o professor para o exercício de suas atividades, consideramos portanto, as colocações de Contreras (2002), acerca da terceira dimensão da profissionalidade docente: a competência profissional. Esta diz respeito ao “domínio de habilidades, técnicas e, em geral, recursos para a ação didática” (p. 82), e este conhecimento profissional como competência intelectual, não só técnica, contribui para o desenvolvimento do compromisso ético e social do saber através da análise e reflexão sobre a prática profissional, base para a profissionalidade docente.

Verificando as respostas referentes ao tempo em que estes/as docentes trabalham na Educação de Jovens e Adultos, foi possível constatar que entre os/as vinte professores/as envolvidos na pesquisa quatro têm vinte anos ou mais de atuação nesta modalidade de ensino (dois/duas docentes da Rede Estadual, sendo um/a atuando há 23 anos e outro/a há 25 anos e, duas professoras da Rede Municipal, ambas atuando há 20 anos na EJA).

Para explicitar os dados conseguidos sobre esta questão elaboramos uma linha com o tempo de trabalho dos docentes atuantes no Segmento I da EJA para cada rede de ensino. Nestas, cada professor/a foi representado/a pela letra “S” acrescido de uma numeração de 1 a 10, de modo que seja demonstrado cada um/a dos/as docentes que colaboraram com a presente pesquisa sem que estes/as tenham seus nomes e identidades divulgados. Consideremos para este fim, que a linha (1) a ser exposta corresponda ao que foi apresentado pelos docentes da Rede Estadual de Ensino e, por seguinte, que a linha (2) abarca as respostas dadas pelas docentes da Rede Municipal de Ensino.





Estes dados apresentam ainda outros aspectos ou questões/hipóteses, que mesmo não sendo nosso objeto de estudo nesta monografia, achamos pertinente apontar para possivelmente serem discutidos em estudos futuros, como por exemplo: (a) os/as docentes com mais de vinte anos que trabalham na EJA já exerceram suas atividades em outros níveis da Educação Básica ou apenas nesta modalidade? (b) estes/as docentes já têm idade ou tempo de contribuição previdenciária para estarem aposentados/as? (c) alguns/algumas professores/as geralmente terminam suas carreiras na EJA?

Sobre a aposentadoria para professor, a Constituição Federal determina em seu § 5º do Art. 40 que:

Os requisitos de idade e de tempo de contribuição serão reduzidos em cinco anos, em relação ao disposto no § 1º, III, "a", para o professor que comprove exclusivamente tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio (BRASIL, 1988).

Acreditamos porém, que estes profissionais têm consciência e conhecimento teórico, técnico e prático necessários para o exercício do seu trabalho, bem como do seu trabalho com relação aos seus direitos, deveres e atributos no âmbito trabalhista assim como os trabalhadores de outras áreas, fazendo jus às funções e compromisso profissional do trabalho que realiza.

4.1 Relação do professor com a Educação de Jovens e Adultos no contexto das escolas pertencentes às Redes de Ensino Estadual e Municipal na cidade de João Pessoa

Neste ponto iremos apresentar as respostas dadas às questões abertas (9, 10, 11, 12 e 13), que após tratamento analítico puderam ser interpretadas a partir da síntese geral dos pensamentos colocados pelos docentes ao responderem cada questão.

Com base nas respostas dadas pelos dez professores/as da Rede Estadual que colaboraram com nosso trabalho, os principais motivos de estarem atuando na EJA estão relacionados à tranquilidade (sala tranquila, sem barulho se comparada a uma sala com

crianças), proximidade (a escola é próxima da residência dos/as professores/as) e identificação (gosto, preferência) que foi o argumento apresentado por apenas dois/duas docentes. Outros motivos apontados por eles/as são o fato de acreditarem que os alunos/as são mais esforçados (apenas um/a professor/a respondeu), interessados (apenas um/a professor/a respondeu), ou por terem sido remanejados pela rede de ensino ou pela escola (dois/duas professores/as responderam), e até mesmo para que possam completar sua renda e carga horária (apenas um/a professor/a respondeu isso).

Percebemos com isto que alguns aspectos presentes nas respostas destes docentes parte de pretensões e interesses particulares dos mesmos, como por exemplo, a questão da comodidade em trabalhar numa escola perto da sua casa. Assim sendo, não foi possível visualizar ou não ficaram explícitos nestas, elementos fundamentais para uma prática profissional por meio da profissionalidade e suas dimensões como norteadores do trabalho docente.

Entre as docentes da Rede Municipal de Ensino que participaram desta pesquisa, o principal motivo apresentado por 5 (cinco) delas para estarem atuando na EJA, foi o de se identificarem com esta modalidade de ensino. Outras 2 (duas), estão atuando nesta por terem sido convidadas pela gestão da escola. Outra, porque a SEDEC (Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa) a designou. Uma (1) professora respondeu que já atuava desde a graduação e outra afirmou que passou a gostar após leituras dos livros de Paulo Freire³. Deste modo, percebe-se que os motivos de estarem atuando nesta modalidade considera, a princípio mais que na outra rede de ensino, a real ligação e relação que estes tiveram e têm com a EJA.

Ao responderem a décima questão os/as professores/as deveriam explicitar sua concepção acerca da EJA. Sendo assim, 4 (quatro) dos 10 (dez) docentes da Rede Estadual de Ensino disseram que compreendem a EJA como uma modalidade de ensino. Outros aspectos presentes nas respostas dos docentes desta rede, de forma geral, consideram que a EJA está voltada para pessoas adultas (com idade avançada) que não puderam, por algum ou por vários motivos, estudar quando eram crianças e, por isso, buscam recuperar o tempo perdido. Entendem ainda que a EJA possibilita ao aluno estudar para conseguir emprego. Entretanto, outro detalhe explicitado nas repostas dos docentes é que muitos/as alunos/as se matriculam apenas para a obtenção da carteira de estudante. Este aspecto negativo ainda é pouco discutido, apesar de ser bastante presente na Educação de Jovens e Adultos. Contudo, seria

³Das dez professoras que participaram desta pesquisa, apenas uma (1) ressaltou este aspecto. Entretanto, a mesma não descreveu maiores detalhes ou citou algum/alguns do/s livros que leu de Paulo Freire.

necessário uma análise mais aprofundada para identificar fatores, digamos assim, que contribuem para que algumas pessoas procurem a escola somente para usufruir de direitos conferidos à estudantes, como é o caso da meia entrada em cinema ou na passagem dos transportes públicos, por exemplo.

Tendo como parâmetro as declarações das professoras da Rede Municipal de Ensino referente também à questão dez, em síntese podemos considerar que estas professoras compreendem a EJA como: uma modalidade de ensino público que visa de forma diferenciada alfabetizar alunos/as jovens e adultos (a partir de 15 anos de idade) que não tiveram como concluir seus estudos na idade certa.

Com relação às condições de trabalho descritas pelos/as docentes da Rede Estadual pudemos destacar as seguintes queixas:

- Violência contra os/as professores/as e insegurança dentro e nos arredores da escola;
- Falta de material para trabalhar (caneta/pincel para quadro branco, cartolina, material impresso, etc.);
- Falta de assistência por parte Rede Estadual de Ensino e da gestão da própria escola.

Entre os docentes desta rede de ensino, dois pontuaram em suas respostas que há alunos/as que necessitam de atendimento especial e que muitos professores/as trabalham nos turnos da manhã e tarde e, ainda têm que ir à noite. Sobre este último, acreditamos que isso talvez ocorra porque não há professores/as em número suficiente atuando na EJA nesta rede, e por esta razão, os/as docentes de outros turnos acabam tendo que suprir essa deficiência da rede ensino.

Ao analisar as respostas dadas pelas professoras da Rede Municipal de Ensino acerca das condições de trabalho, percebemos que os aspectos negativos descritos abaixo, apareceram na maioria das declarações feitas por estas professoras:

- Material pedagógico ausente ou inadequado para a EJA;
- Problemas com a estrutura física e falta de limpeza da escola;
- Móveis e recursos didáticos (cartolina, cola, etc.) vêm apenas para serem usados com as crianças.

Além desses, as professoras também destacaram os seguintes aspectos positivos⁴ acerca das condições de trabalho que têm:

- Apoio dado pela gestão escolar;
- Projetos e incentivos oferecidos pela rede de ensino;
- Assistência dada pela equipe técnica.

Na questão doze, os/as docentes comentaram sobre os recursos didáticos disponíveis na escola que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, de acordo com as respostas dadas pelos/as professores/as da Rede Estadual de Ensino, os recursos didáticos disponíveis nas escolas onde trabalham são: livros didáticos, cadernos, quadro branco, biblioteca, sala de vídeo, jogos educativos, data show, computador, acesso à internet e impressora.

Embora a maioria dos professores/as tenham destacado que a escola onde trabalham possui muitos dos recursos didáticos acima citados, alguns ressaltaram ainda que contam apenas com o quadro branco ou lousa de giz, e com livros didáticos. Contudo, um/a dos/as professores/as que responderam ao questionário contou que por faltar livros específicos do professor e, didáticos para os alunos o/a mesmo/a leva textos, cartazes, filmes e confecciona outros recursos necessários para as aulas.

Outros problemas percebidos com relação aos livros didáticos, são o fato de que tais livros não trazem conteúdos referentes ao Estado da Paraíba/Região Nordeste, ou são muito avançados, segundo o/a docente que respondeu, para o nível dos alunos. Esta observação nos remete ao que Freire expõe segundo as “Idéias-Força”:

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se) [...] Pela ausência de uma análise do meio cultural, corre-se o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, portanto, inoperante, que não es’ adaptada ao homem concreto a que se destina [...] Para ser válida, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em um lugar exato, em tal momento, em tal contexto (1979).

⁴ As professoras ao descreverem os aspectos positivos com relação às condições de trabalho que lhes são oferecidas foram bastante sucintas em suas respostas e, portanto, não especificaram o tipo de apoio dado pela gestão escolar; quais os projetos e incentivos oferecidos pela rede de ensino; nem, como a equipe técnica lhes presta assistência.

Os recursos didáticos disponíveis na Rede Municipal de Ensino não são muito diferentes dos que foram mencionados pelos professores/as da Rede Estadual. As professoras envolvidas nesta pesquisa que trabalham em escolas da Rede Municipal informaram que utilizam: livros didáticos para os alunos, livros da biblioteca, sala de vídeo, sala de leitura, aparelho de som, TV e DVD, data show, quadro branco ou lousa, pincel para quadro branco, apagador e caderno, além de algumas escolas disponibilizarem xerox e aparelho celular.

Outros recursos que as professoras gostariam de utilizar nas aulas, mas que não estão disponíveis na escola, estão quebrados ou não funcionam no turno da noite: jogos educativos voltados para a EJA, livros paradidáticos e computadores, há ausência de papel e tinta para impressão, e o laboratório de informática e biblioteca estão sem funcionários durante a noite.

Nos remetendo às questões 11 e 12 que tratam respectivamente das condições de trabalho dos/as docentes envolvidos na pesquisa e dos recursos didáticos disponíveis para auxiliar no trabalho dos/as mesmos/as como foi acima apresentado, compreendemos com base na abordagem de profissionalidade docente de Contreras (2002), que quanto a isto, alguns docentes a partir das condições de trabalho dadas, vivem o que chamamos aqui de “sensação de profissionalidade”, pelo fato que muitos destes dispõem meramente de “condições humanamente dignas em uma ocupação” (p. 72), sendo este aspecto constatado por nós a partir de cada visita que realizamos às escolas de ambas as redes de ensino e por isso, acreditamos que os desgastes implicados por estas condições podem afetar a competência profissional destes/as docentes, tendo em vista que a carência de recursos impedem atuar pedagogicamente com coerência, com os próprios valores e necessidades presentes no âmbito das funções que executa em seu trabalho.

Ao refletirem sobre quem é o/a aluno/a da EJA no entendimento próprio de cada docente, verificamos conforme as respostas dadas pelos/as professores/as da Rede Estadual de Ensino que: os/as alunos/as da EJA são adultos ou jovens que trabalham na construção civil, como diaristas, domésticas, manicures, etc. que não tiveram como estudar quando eram crianças, pois tinham que trabalhar. Esses/as alunos/as buscam aprender a ler e a escrever, concluir o Ensino Fundamental para conseguir emprego ou por conta de uma exigência da empresa onde trabalham ou ainda, para facilitar seu dia a dia.

Foi enfatizado também pelos/as docentes da Rede Estadual de Ensino que o cansaço físico e mental, e os problemas pessoais acabam fazendo com que os/as alunos/as falem às aulas. Este aspecto é muito presente nas turmas da EJA, sendo também comum entre estes/as alunos/as frequentar as aulas para se distraírem. Entretanto, para alguns/as docentes

perguntados, os/as alunos/as da EJA têm uma visão de mundo formada por conta de experiências vividas, que além de serem interessados, buscam conhecimento, se atualizar, além de almejam realizar concursos e chegar à universidade.

Considerando a mesma questão, as professoras da Rede Municipal de Ensino acreditam que os/as alunos/as da EJA são trabalhadores (pedreiros, domésticas, diaristas, donas de casa, desempregados) que querem recuperar o tempo perdido por meio dos estudos. Para elas estes jovens, adultos e idosos são alunos/as comprometidos e com muita vontade de aprender, embora estejam cansados por terem trabalhado o dia todo. Observaram ainda que entre estes/as alunos/as da EJA há também os/as que visam apenas a carteira de estudante. Além dessas características, as docentes mencionaram também que os/as alunos/as da EJA são pessoas sofridas e afetivamente carentes, mas que lutam por melhores condições de vida, e veem nos estudos uma chance de sair da situação que se encontram.

Refletindo acerca das colocações dos/as docentes sobre o/a aluno/a da EJA, entendemos que esta percepção dos/as mesmos/as com relação aos/as alunos/as depende do uso da sensibilidade destes como forma de compreender seus/as alunos/as de maneira geral, mas também cada um deles dentro de sua particularidade. Sendo o ensino uma obrigação moral do professor que se realiza direta e continuamente com pessoas reais, como assinala Contreras (2002), é inevitável que o professor se anule diante das diferentes realidades do seu alunado, já que sua “competência profissional deve ser colocada em relação com a capacidade de compreensão da forma em que estes contextos condicionam e mediam seu exercício profissional, bem como com a capacidade de intervenção nesses âmbitos” (p. 84).

Portanto, é conhecendo o aluno que o professor poderá investir em práticas mais eficientes no processo de ensino e aprendizagem e desenvolver suas capacidades, permitindo-lhe a utilização das competências complexas (intuição, improvisação e orientação) com mais autonomia frente às contradições e conflitos presentes no trabalho do professor.

5 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS/AS PROFESSORES/AS DAS REDES ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO EM JOÃO PESSOA: APROXIMAÇÃO COM O TEMA

Com base nas leituras que fizemos para a construção desta monografia, identificamos algumas características percebidas nesta profissão, como por exemplo, a autonomia, condições de trabalho, ética, ação, direitos e obrigações docentes. Tomamos consciência durante as visitas que fizemos às escolas das redes de ensino público Estadual e Municipal de João Pessoa/PB, que nem sempre tais características correspondem à realidade dos/as professores/as atuantes no Segmento I da EJA que conhecemos. Entretanto, daremos mais ênfase ao que diz respeito às condições de trabalho destes/as docentes, uma vez que foi o tema escolhido para discussão no presente trabalho.

Para tanto, faremos uma breve discussão sobre as diretrizes e regulamentos para as escolas das Redes de Ensino Estadual e Municipal da cidade de João Pessoa/PB, a fim de apresentar as propostas para a Educação de Jovens e Adultos para o Segmento I.

5.1 Organização da Educação de Jovens e Adultos referente ao Segmento I (ciclos I e II) das Redes Estadual e Municipal de ensino na cidade de João Pessoa/PB

A educação na Rede Estadual da Paraíba se organiza conforme o disposto no documento denominado Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino para o ano de 2016. Este documento foi elaborado por profissionais da Secretaria de Estado da Educação e neste são expostos, mesmo que sem maiores detalhes, a forma como a educação se organiza administrativamente; as políticas de fortalecimento da gestão escolar; as etapas da educação básica; as modalidades da educação básica; entre outros pontos que servem para direcionar o ensino na Rede Estadual.

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos o documento estabelece que este deve atender aos alunos, desde a Alfabetização ao Ensino Médio, nos turnos diurno e noturno, respeitando-se a Matriz Curricular correspondente a cada fase em que se oferta. Sobre o registro documental escolar coloca-se o seguinte:

O registro documental escolar deverá ser específico para EJA, mesmo quando alguns formulários atenderem também ao Ensino Regular. A matrícula na EJA deverá observar as bases legais que estabelecem os critérios de idade e o número mínimo de estudantes por sala de aula. As turmas de EJA iniciadas em tempos

diferentes do Calendário Letivo deverão ter um calendário especial, aprovado pelo NAGE/GEAGE, respeitando a matriz curricular da etapa, e encaminhado para GEEJA/SEE (PARAÍBA, 2016).

A organização do horário escolar fica a cargo dos gestores, que devem distribuir os Componentes Curriculares de forma que o professor fique disponível um dia na semana para estudar ou fazer atendimento pedagógico aos estudantes e, na semana seguinte o professor deverá estar em uma Escola Polo, junto aos professores da mesma Área Curricular, para estudar, partilhar, refletir e propor práticas significativas, segundo as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual para o ano de 2016. Dessa maneira, o documento em questão sugere que a terça-feira seja destinada ao estudo das Linguagens; a quarta-feira seja dedicada à Matemática e às Ciências da Natureza; e na quinta-feira os estudos contemplem as Ciências Humanas.

Contudo, o mesmo não esclarece o que deve ser feito na segunda-feira e na sexta-feira, apenas informa que os gestores são responsáveis pela distribuição dos Componentes Curriculares e sugere que os docentes devem ter um dia da semana seguinte para se reunir com docentes da mesma área em uma Escola Polo⁵ para estudar, compartilhar, refletir e propor práticas significativas. Esta proposta para as ações durante as reuniões na Escola Polo se assemelha com o enfatizado por Contreras (2002), na segunda dimensão da profissionalidade docente ao presumir que “na medida em que compartilham problemas, discutem princípios, contrastam alternativas e soluções, analisam os fatores que condicionam seu trabalho, organizam sua ação etc” (p. 79), e conseqüentemente desenvolvem sua profissionalidade.

Para o ano de 2016 a Rede de Ensino Estadual do Estado da Paraíba também apresenta algumas estratégias para consolidar suas propostas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), são elas:

- Realizar chamada escolar local;
- Ampliar o atendimento da EJA no turno diurno;
- Economia Solidária, bem como o Mundo do Trabalho, deverão ser Eixos obrigatórios em todos os componentes curriculares;

⁵O documento não explica o que significa ou o que seria Escola Polo em nenhum momento ao longo do seu texto.

- Realizar levantamento situacional dos Estudantes gerando relatório a ser encaminhado para a GEEJA, referente a números de matriculados, aprovados, reprovados, transferidos e desistentes.

Considerando o fato de o documento disponibilizado pela Rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba não abordar especificamente e, trazer de maneira sucinta as diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos nos Ciclos I e II (Segmento I), tivemos que discorrer de forma mais geral sobre essa questão. Contudo, achamos necessário enfatizar tais pontos para que pudéssemos compreender como a Rede Estadual de Ensino oferece esta modalidade aos seus alunos e aos que se dirigirem às escolas pertencentes à mesma.

As diretrizes propostas para o Segmento I da EJA estabelece que o mesmo corresponda aos anos iniciais, organizado em dois ciclos: Ciclo I e Ciclo II, como consta no tópico: 4.2.1.1 Ensino Fundamental – EJA. O ingressante deve ter quinze anos de idade completos e realizar matrícula anual.

A Matriz Curricular para o Segmento I da EJA (diurno e noturno) é composta por três áreas do conhecimento: Linguagens que é dividida em três componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física; Matemática; e Estudos da Sociedade e da Natureza, também dividida em três componentes curriculares: Ciências, História e Geografia. Estas informações e mais detalhes podem ser encontrados no documento oficial: Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual para o ano de 2016, disponível na *internet* cujo endereço eletrônico pode ser conferido nas referências deste trabalho.

Sobre as Diretrizes Curriculares a Rede Estadual de Ensino esclarece que estas estão em fase de reestruturação pela equipe pedagógica da SEE, conforme trabalho de discussão e elaboração da Base Nacional Comum, pelo MEC. Portanto, as diretrizes a serem consideradas são as que estão em vigor, disponibilizadas no portal da SEE. Antes de finalizarmos esta breve caracterização acerca da Educação de jovens e adultos na referida rede de ensino, destacamos que a mesma oferece alguns projetos destinados aos alunos e alunas da EJA, como por exemplo, o Paraíba Alfabetizada - Plano Estadual de Alfabetização de Jovens e Adultos; e o Programa de Apoio e Manutenção de Novas turmas da EJA.

Já a Rede Municipal de Ensino da cidade de João Pessoa/PB propõe que as escolas pertencentes a sua rede sigam as instruções normativas presentes no documento intitulado Plano Municipal de Educação de João Pessoa. O mesmo estabelece metas e sugere estratégias

para o ensino na capital paraibana desde o ano anterior 2015 (data inicial) até 2025 (data final).

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA), o documento apresenta esta modalidade de ensino a partir de um diagnóstico histórico, expondo a trajetória da EJA a nível nacional, apontando ainda dados do Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que mostraram que o índice de analfabetismo na Paraíba (21,9%), é mais elevado que o do país (9,6%), colocando a Paraíba como o 3º estado do país com maior percentual de analfabetos.

Para diminuir esses números, a Rede Municipal de Educação é composta por noventa e cinco escolas de ensino exclusivamente presencial, e dessas, oitenta funcionam com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) distribuídas da seguinte maneira, quanto ao Segmento:

- 15 delas com atendimento a alunos/as do 1º Segmento da Educação Fundamental (da alfabetização ao 5º ano);
- 04 com atendimento a alunos/as do 2º Segmento (do 6º ao 9º ano);
- 61 delas atendendo os dois Segmentos.

O Plano Municipal de Educação de João Pessoa também faz menção aos projetos e programas desenvolvidos pela Secretaria de Educação e Cultura/Conselho Municipal de Educação, com ajuda das parcerias feitas com o Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e, entre docentes do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para promoção do ensino de jovens de adultos na capital.

Como já foi mencionado, o Plano Municipal de Educação de João Pessoa estabelece metas e suas consequentes estratégias para serem alcançadas no período entre 2015 a 2025. E para a Educação de Jovens e Adultos, a Rede Municipal pretende em sua meta número 7: “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais de idade para 96% até 2020 e, até o final da vigência deste Plano, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional”(JOÃO PESSOA, 2015, p. 60), cujas estratégias para o cumprimento desta estão compreendidas entre os pontos 7.1 e 7.14, do mesmo documento.

Outra meta tratada no documento em questão para esta modalidade de ensino é a de número 8 que visa “Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à

educação profissionalizante” (JOÃO PESSOA, 2015, p. 61). Esta meta tem como estratégias o disposto nos pontos de 8.1 a 8.7, do mesmo documento.

5.2 Formação inicial e continuada; jornada de trabalho; gratificações e bolsa desempenho para professores e professoras atuantes nas Redes de Ensino Estadual e Municipal na cidade de João Pessoa/PB

A Rede Estadual de Ensino, de acordo com as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas do corrente ano, oferece aos professores/as da educação básica em exercício na rede, acesso à formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB- Lei nº 9.394/1996 através do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), inserido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

De acordo com as necessidades percebidas, a Secretaria de Estado da Educação cadastra na Plataforma Freire a quantidade de professores/as que precisam dessa formação superior em licenciatura ou que queiram fazer outro curso de graduação em licenciatura na área em que atuam em sala de aula. O calendário PARFOR é lançado anualmente pela CAPES e os docentes devem estar cadastrados na base do Educacenso do ano anterior para poderem fazer suas inscrições na Plataforma Freire, que se dá apenas por meio eletrônico, no endereço: <http://freire.capes.gov.br>. As vagas são oferecidas pelas Instituições Públicas de Ensino Superior da Paraíba obedecendo à capacidade técnica, cursos e vagas para a Primeira Licenciatura de cada instituição.

A formação continuada, Programa Formação pela Escola (Programa nacional de formação continuada à distância) de acordo com as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino para o ano de 2016, tem o objetivo de:

[...] fortalecer a atuação dos agentes e parceiros envolvidos na execução, no monitoramento, na avaliação, na prestação de contas e no controle social dos programas e ações educacionais financiados pelo FNDE. É voltado, portanto, para a capacitação de profissionais da educação, técnicos e gestores públicos municipais e estaduais, representantes da comunidade escolar e da sociedade civil (PARAÍBA, 2016).

O referido programa é formado por cursos modulares de 40h cada, e constitui-se de um curso de competências básicas que será pré-requisito para os outros 8 (oito) cursos

modulares (PDDE, PTE, PLI, PNAE, FUNDEB, Prestação de Contas, Controle Social e SIOPE), os quais são escolhidos segundo o interesse e necessidade dos cursistas. A realização do curso ocorre em duas fases: uma presencial, com oito horas, e outra à distância, com 32 (trinta e duas) horas, em no mínimo 30 (trinta) dias e no máximo 45 (quarenta e cinco), não podendo exceder o prazo de 60 (sessenta) dias para a conclusão.

Em 12 de novembro de 2015 o Secretário de Estado da Educação através da Portaria nº 679/2015 constante no documento de Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino para o ano de 2016, delibera em seu Art. 6º, que a jornada básica de trabalho dos docentes da Rede Estadual seja de 30 (trinta) horas semanais distribuídas como o disposto no inciso I que determina o seguinte: 20 (vinte) horas semanais em sala de aula, 05 (cinco) horas departamentais (planejamento na escola) e 05 (cinco) horas para atividades extraclasse, totalizando 30 (trinta) horas semanais. Os docentes poderão também trabalhar em uma jornada diferenciada de até 42 (quarenta e duas) horas semanais, sendo facultada ao professor a aceitação. A mesma portaria trata também do pagamento de Bolsa Desempenho e Gratificação por hora/Aula (GHA) aos professores e professoras da Rede Estadual nos artigos de 11 a 16.

Destacamos aqui que as informações expostas sobre a rede de ensino em questão foram retiradas após análise do documento de Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino para o ano de 2016 e, que em alguns momentos não trouxemos uma análise mais direcionada aos docentes atuantes na EJA, pois o documento apresenta informações, a nosso ver, muito gerais com relação à formação, jornada de trabalho e outros aspectos abordados neste item.

Com relação à formação inicial dos docentes da Rede Municipal de Ensino, o Plano Municipal de Educação de João Pessoa/PB enfatiza que no ano de 2006 foi aprovado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) o Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, através da Resolução 64/2006 que passou a oferecer desde então, área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos, para atender a esta demanda. Porém, entendemos que este detalhe frisado acerca da área de aprofundamento em EJA na formação inicial dos docentes como sugere o PME seja um destaque irrelevante, pois esta rede de ensino não realiza concurso para professores/as em que a área de aprofundamento em EJA ou em Educação Especial, que são as duas oferecidas aos graduandos em Pedagogia Licenciatura Plena pela UFPB, seja um requisito para o preenchimento da vaga, em caso de aprovação do candidato.

Outra resolução destacada no documento da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa é a disposta pelo CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, cujo Art. 6º indica que a estrutura do curso de Pedagogia deva respeitar a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, considerando o observado no inciso I, alínea e):

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial (BRASIL, 2006, p. 3).

Quanto à formação continuada, o documento normativo da Rede Municipal esclarece que na última década foi uma prioridade para esta rede de ensino assegurar uma formação específica para os docentes da EJA, seguindo os “princípios freirianos, na dialogicidade, na realidade/experiência/vivência dos/as envolvidos na modalidade” (JOÃO PESSOA, 2015, p. 59). Destaca ainda que percebe esta modalidade de ensino com um novo olhar, refletindo sobre a mesma em sua totalidade, levando em conta seus espaços físicos, docência, discentes e, especialmente a formação direcionada pelas bases legais e por teóricos que discutem acerca da EJA. Contudo, não evidencia e detalha no PME nenhum dos cursos e, ou programas direcionados à formação continuada dos professores atuantes na EJA.

Os profissionais da educação municipal de João Pessoa contam também com duas leis complementares, a de Nº 059 de 29 de março de 2010 – referente ao plano de cargos, carreiras e remuneração para os servidores integrantes dos grupos funcionais básico, médio, técnico de nível médio e superior da administração direta e indireta do município e, outra de Nº 060, de 29 de março de 2010 – que dispõe o Plano de Cargos e Carreira e Remuneração (PCCR) dos profissionais da educação, sendo estas destinadas à valorização do/da profissional da educação do magistério. Em sua meta nº 12, o PME pretende estabelecer a política de formação dos profissionais da educação como previsto nos incisos I, II e III do caput do Art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, até o fim do primeiro ano de vigência deste PME, para garantir formação específica em Nível Superior aos professores e professoras da educação básica.

As metas 13, 14 e 15 têm respectivamente como objetivo: formar, em nível de Pós-graduação 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste plano;

valorizar os profissionais do magistério com o intuito de igualar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com mesma escolaridade, até o fim do sexto ano de vigência do PME; garantir no limite de 2 (dois) anos, planos de carreira para os/as profissionais da educação básica e, para os/as profissionais da educação básica pública, com base no piso salarial nacional profissional, determinado pela Lei Federal, inciso VIII do Art. 206 da Constituição Federal e, inciso III do Art. 61 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN). As estratégias das referidas metas estão especificadas no PME podendo ser acessadas a partir do endereço eletrônico disponível nas referências deste trabalho.

Considerando o exposto nesta parte do trabalho visamos explorar o que é sugerido pelas diretrizes operacionais das duas redes de ensino verificando a oferta de formação continuada e valorização dos docentes que atuam no Segmento I da EJA entre outros aspectos, a fim de alcançar um dos objetivos específicos estabelecido para o presente estudo, bem como promover o embate entre o que é proposto de acordo com as diretrizes das mesmas e os dados conseguidos a partir da pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente monografia se dispôs a discutir acerca das condições de trabalho dadas pelas Redes de Ensino Estadual e Municipal da cidade de João Pessoa/PB, aos docentes atuantes no Segmento I da EJA. Para tanto, concebemos a referida discussão a partir da profissionalidade docente, termo que permite enxergar o professor como um profissional que, assim como qualquer outro de outra área, precisa para o exercício do seu trabalho possuir: formação, habilidades, destrezas e saberes específicos para poder desenvolver suas funções e atribuições com autonomia diante das tensões e dilemas encontrados em seu espaço de trabalho.

Procuramos então, contemplar as perspectivas dos próprios professores sobre as condições de trabalho, seus/as alunos/as, o que entendem por EJA e outros aspectos, a partir do questionário utilizado para a obtenção dos dados e, em virtude de a pesquisa ser de natureza qualitativa, realizamos a análise e interpretação dos dados e, depois inserimos os mesmos de forma sistematizada no trabalho, facilitando assim, a leitura e compreensão do material coletado.

A partir da pesquisa que se deu foi possível conhecer um pouco a realidade das condições de trabalho oferecidas aos docentes que atuam no Segmento I da referida modalidade de ensino aqui na cidade de João Pessoa/PB. Além disso, constatamos também que independente da rede de ensino que faz parte, os/as docentes não estão livres ou neutralizados das contradições existentes no trabalho de professor, pois ficou evidente o quanto as redes de ensino investem pouco nesta modalidade como um todo, seja por não oferecerem aos/as alunos/as, por exemplo, recursos didáticos adequados e compatíveis com o seu nível de instrução, ou por não incentivar e capacitar mais os professores e as professoras que atuam nesta.

Por isso, sentimos a necessidade de falar sobre este assunto e associar nossos esforços, para sinalizar o quanto se faz necessário discutir e refletir acerca das questões que tratamos ao longo do trabalho, tendo em vista que, também seremos profissionais docentes e nos preocupamos com a situação precária em que muitos professores e professoras desenvolvem seu trabalho.

Apesar disso entendemos que professores e professoras não podem ignorar a responsabilidade do compromisso que têm com seus/suas alunos/as, estes que são para a prática docente parte fundamental para que o trabalho do/a professor/a ocorra, pois o mesmo

só pode compartilhar seus saberes (adquiridos na formação acadêmica e apreendidos na própria prática das funções que realiza), através do processo de interação que tem com seus alunos e alunas.

Assim concluímos esta monografia expressando o quanto foi importante realizar este estudo, pois a partir do mesmo pudemos embarcar, ainda que brevemente, nos dilemas e tensões presentes no universo do trabalho docente e, além disso, a pesquisa nos permitiu tomar consciência da dificuldade que é desenvolver a prática docente na EJA, mas que na perspectiva da profissionalidade docente, professores e professoras podem realizar seu ofício no exercício real de sua autonomia profissional e pessoal, enfrentando as adversidades diárias dentro e fora da sala de aula, diante das suas atribuições enquanto professor/a no âmbito da obrigação moral, do compromisso com a comunidade e, claro da competência profissional que precisam ter para desempenhar as funções que lhes competem.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº **20, de 15 de dezembro de 1998**. Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências. **Lex**: legislação federal e marginalia, São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc20.htm#art1>. Acesso em: 30 out. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.

CNPL. **O profissional liberal**. Carlos Alberto Schmitt de Azevedo (Presidente da atual gestão 2013/2016). Disponível em: <<http://www.cnpl.org.br/new/index.php/90-conteudo-estatico/767-o-profissional-liberal>>. Acesso em: 20 out. 2016.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 31-77.

DUARTE, Adriana; AUGUSTO, Maria Helena. Trabalho docente: configurações atuais e concepções. **Eixo 1 do VI Seminário da Rede ESTRADO (UERJ, 2006)**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/03.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: _____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 79-108.

JOÃO PESSOA. Prefeitura Municipal de João Pessoa. Secretaria de Educação e Cultura. Conselho Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025)**. Disponível em: <<http://transparencia.joaopessoa.pb.gov.br/dadospublicos/wp-content/uploads/2015/07/PME-10-06-15-2.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Fernandes de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Instituinto significados de “trabalho docente” por meio de dissociação de noções. **Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 193-208, jan./dez. 2010**. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/765/786>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: _____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 9-29.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PARAÍBA. Governo do Estado da Paraíba. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino para o ano de 2016**. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/01/Diretrizes-Operacionais-2016.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

SCHUWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SEMIPROFISSÃO. In: GESTRADO/UFMG/Dicionário-Verbetes. **Professor/Docente**. Disponível em: < <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=342>>. Acesso em 07 jun. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

8 APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO/DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PESQUISA: CONDIÇÕES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
UM ESTUDO EM TORNO DA PROFISSIONALIDADE DOS/AS PROFESSORES/AS
ATUANTES NO SEGMENTO I (CICLO I E II DA EJA), DAS REDES DE ENSINO
MUNICIPAL E ESTADUAL EM JOÃO PESSOA/PB

AUTORAS: LUCINEIDE LIMA BARBOSA E MARIA ELIANE DE SOUZA

ORIENTADORA: SUELÍDIA MARIA CALAÇA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado/a professor/a, gostaríamos de contar com sua colaboração para preenchimento deste questionário. O objetivo do mesmo é o levantamento de dados para esta pesquisa. Todos os dados serão manipulados de forma sigilosa, sendo preservadas os nomes e as identidades daqueles que forneceram as informações. Desde já, agradecemos sua disponibilidade.

PERFIL DO/A PROFESSOR/A

1 SEXO

() Feminino

() Masculino

2 FAIXA ETÁRIA (Qual a sua idade?):

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Menos de 20 anos | <input type="checkbox"/> Entre 20 e 25 anos |
| <input type="checkbox"/> Entre 26 e 30 anos | <input type="checkbox"/> Entre 31 e 35 anos |
| <input type="checkbox"/> Mais de 35 anos | |

3 REDE NA QUAL TRABALHA:

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Estadual | <input type="checkbox"/> Municipal |
|-----------------------------------|------------------------------------|

4 VOCÊ É PRESTADOR/A DE SERVIÇO OU CONCURSADO/A?

5 HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR/A?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Menos de um ano | <input type="checkbox"/> Entre seis anos e dez anos |
| <input type="checkbox"/> Entre um ano e cinco anos | <input type="checkbox"/> Mais de dez anos |

6 QUAL A SUA FORMAÇÃO ESCOLAR?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Médio incompleto | <input type="checkbox"/> Superior com especialização |
| <input type="checkbox"/> Médio completo | <input type="checkbox"/> Superior com mestrado |
| <input type="checkbox"/> Superior completo | <input type="checkbox"/> Superior com doutorado |
| <input type="checkbox"/> Superior em andamento | <input type="checkbox"/> Superior completo com Pós-Doutorado |
| <input type="checkbox"/> Superior incompleto | |

7 SE VOCÊ POSSUI PÓS-GRADUAÇÃO,DESCREVA QUAL.

8 HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ATUA COMO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

9 POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ATUAR NESTA MODALIDADE DE ENSINO?

10 O QUE VOCÊ COMPREENDE POR EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

11 ESCREVA SOBRE SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO (INFORME O QUE É BOM E DEVE PERMANECER E O QUE É RUIM E PRECISA MUDAR)

12 COMENTE OS RECURSOS DIDÁTICOS DISPONÍVEIS NA ESCOLA QUE AJUDAM NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.

13 QUEM É O/A ALUNO/A DA EJA NA SUA COMPREENSÃO?
